



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.

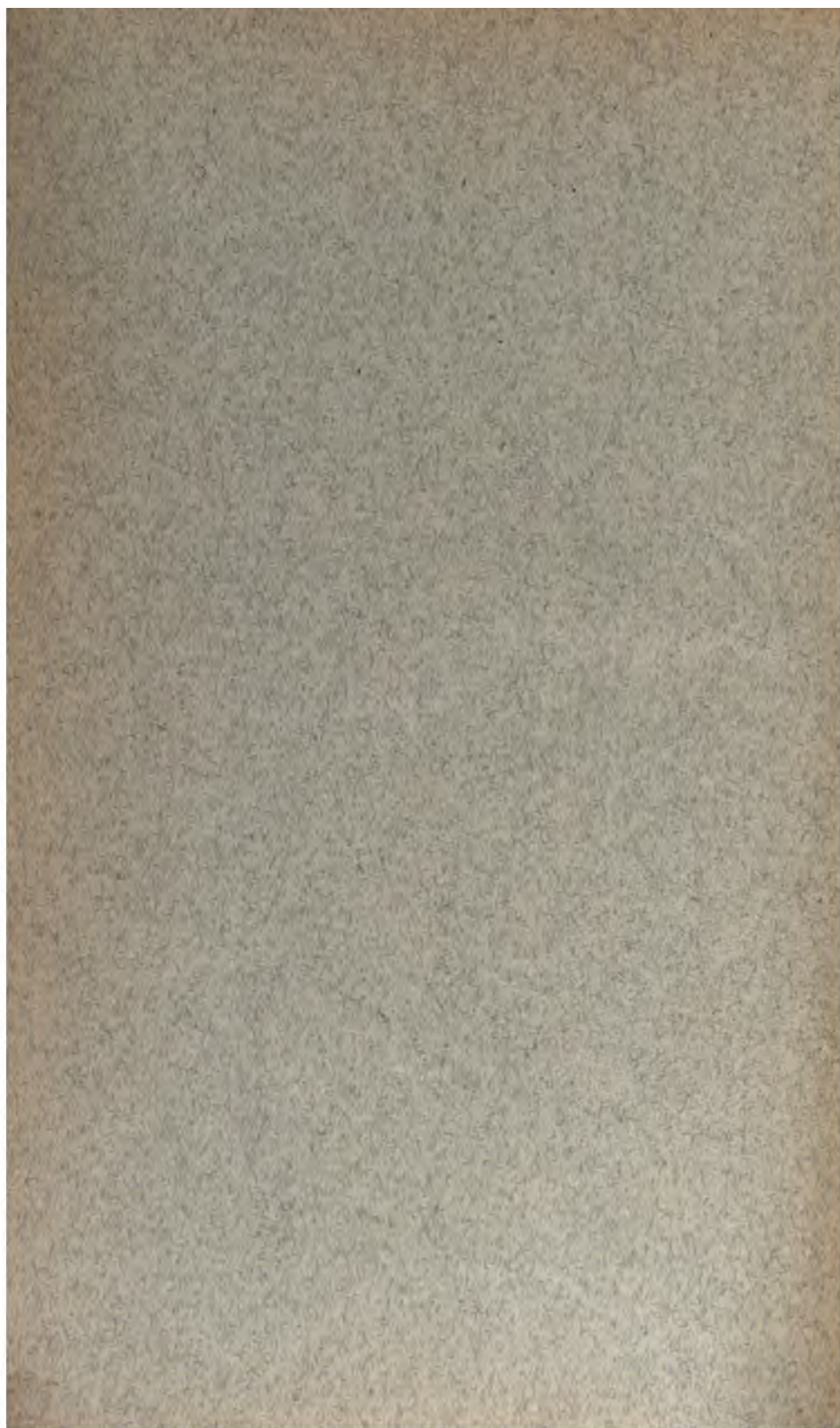
B 1,180,122







Serin 805
N 483



DIE
NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

84148

FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER
PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT
FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON
WILHELM VIETOR.

SECHSTER BAND.
(PHON. STUD. BD. XII, N. F. BD. VI.)

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.
1898/99.

INHALT DES VI. BANDES.

	Seite
<i>Beiträge zur deutschen metrik.</i> Von ERNST A. MEYER in Westerbürg 1.	122
<i>Die fremdsprachlichen lehrbücher auf den höheren mädchenschulen von ostern 1895 bis ostern 1897.</i> Von dr. FASSBENDER in Altona	38
<i>Die entwicklung des neu sprachlichen unterrichts in Frankreich.</i> Von KONRAD MEIER in Dresden	97. 220
<i>Die reformmethode in den oberen klassen der realanstalten.</i> Von G. WENDT in Hamburg	193
<i>Schulreform und reformschulen in Deutschland.</i> Von M. WALTER in Frankfurt a. M.	208
<i>Neht vorträge über den deutschen sprachbau als ausdruck deutscher weltanschauung.</i> Von F. N. FINCK in Marburg 232. 379. 465.	562
<i>Kritik der methode Gouin.</i> Von FR. TRUGOTT in Berlin	345
<i>Zur frage der anstellung ausländischer lehrer an deutschen schulen.</i> Von K. A. MARTIN HARTMANN in Leipzig	372
<i>Die silbe.</i> Von ERNST A. MEYER in Westerbürg	479
<i>Methods of Mouth-mapping.</i> Von H. W. ATKINSON in Beckenham .	494
<i>Ein neues hilfsmittel für den unterricht in den modernen sprachen.</i> Von FR. KÉMENY in Budapest	504
<i>Ne neu sprachliche reform in Bayern.</i> Von GUSTAV HERBERICH in München	545
<i>Die internationale schülerkorrespondenz.</i> Von J. BLOCK in Elbing .	617
<i>Das französische theater der gegenwart.</i> Von A. BRUNNEMANN in Dresden	627

BERICHTE.

<i>Die sommerferien-kurse in Oxford 1897.</i> Von A. KISSLING in Marburg	59
<i>Zweiter bericht über den fortgang der arbeiten des vom 7. neuphilologentag in Hamburg (Pfungsten 1896) gewählten kanon-ausschusses.</i> Von dr. H. MÜLLER in Heidelberg	64. 141
<i>VIII. allgemeiner deutscher neuphilologentag in Wien</i>	142
<i>VIII. allgemeiner deutscher neuphilologentag in Wien.</i> Von E. AHNERT in Oschatz	247
<i>II. hauptversammlung des Sächsischen Neuphilologen-Verbandes in Dresden.</i> Von KONRAD MEIER in Dresden	395

	Seite
<i>Die französischen ferienkurse in Grenoble.</i> Von HANS BORBEIN in Pforta	417
<i>Über die mit der Correspondance interscolaire gemachten erfahrungen.</i> Von ALBERT PETRI in Glauchau	511
<i>Ein aufenthalt im ausland.</i> Von OSKAR THIERGEN in Dresden . 572.	638
<i>Bericht über das II. vereinsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen.</i> Von A. BEYER in Bremen	651

BESPRECHUNGEN.

Eduard Koschwitz, <i>Anleitung zum studium der französischen philologie für studirende, lehrer und lehrerinnen.</i>	
Derselbe, <i>Les parlers parisiens d'après les témoignages de MM. de Bornier, Coppée, A. Daudet, P. Desjardins, Got, M^{re} d'Hulst, le P. Hyacinthe, Leconte de Lisle, G. Paris, Renan, Rod, Sully-Prudhomme, Zola, et autres. Anthologie phonétique.</i> (Proben pariser aussprache.) Deuxième édition, revue, augmentée. Von A. RAMBEAU in Baltimore	66
Karl Kühn, <i>Französisches lesebuch.</i> Mittel- und oberstufe. Mit 35 illustrationen, einem plan und einer ansicht von Paris. Zweite auflage. Von RÖTTGERS in Berlin	69
L. M. Moriarty, M.A. (Oxon), <i>A French Grammar for Schools, based on the principles and requirements of the Grammatical Society.</i> Part I. <i>Accidence.</i> Von dr. BLOCK in Elbing	70
Wilke-Dénervaud, <i>Anschauungsunterricht im französischen mit benutzung von Hölzels bildern.</i>	
Wilke, <i>Methodische anleitung für den anschauungsunterricht.</i>	
K. Heine, <i>Einführung in die französische konversation auf grund der anschauung.</i>	
Génin-Schamaneck, <i>Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hæzel.</i>	
Dr. Hermann Lewin, <i>Zwei kulturgeschichtliche bilder in französischer und englischer bearbeitung,</i> als mittel zur anknüpfung von sprechübungen im neusprachlichen unterricht. Von R. KRON in Quedlinburg	74
<i>Spanische konversations-grammatik zum schul- und privatunterricht</i> von Karl Maquard Sauer. Siebente auflage. Neu bearbeitet von Heinrich Ruppert.	
<i>Spanische gespräche (Didlogos castellanos).</i> Ein hilfsbuch zur übung in der spanischen umgangssprache. Von Karl Maquard Sauer und Wilh. Ad. Röhrich. Dritte auflage. Durchgesehen von H. Runge. Von S. GRÄFENBERG in Frankfurt a. M.	77
<i>Frankreich. Seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen.</i> Aus prof. Jos. Sarrazins nachlass herausg., bearbeitet und vervollkömnet von dr. R. Mahrenholtz. Von K. KÜHN in Wiesbaden	144
G. Erzgräber, <i>Elemente der historischen laut- und formenlehre des französischen.</i> Von RÖTTGERS in Berlin	151

INHALT.

V

Seite

Dr. K. A. Martin Hartmann, <i>Die anschauung im neusprachlichen unterricht.</i>	
Dr. Paul Lange, oberlehrer, <i>Beobachtungen und erfahrungen auf dem gebiete der anschauungsmethode im französischen unterricht.</i>	
Vortrag. Von R. Kron in Strassburg i. E.	153
Prof. dr. Julius Bierbaum, <i>Lehr- und lesebuch der französischen sprache nach der analytisch-direkten methode für höhere schulen.</i> Von A. Stoeriko in Giessen	154
<i>Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften</i> aus der neueren zeit. Mit besonderer berücksichtigung der forderungen der neuen lehrpläne herausgegeben von L. Bahlisen und J. Hengesbach. Abteil. I: <i>Französische schriften.</i> Von H. P. Junker in Frankfurt a. M.	157
<i>Dreizehn neue englische grammatiken, lehrbücher, übungsbücker, lesebücher für knaben- und Mädchenschulen,</i> besprochen von J. Caro in Frankfurt a. M.	167
<i>Deutsche Bühnenaussprache.</i> Ergebnisse der beratungen zur ausgleichenden regelung der deutschen Bühnenaussprache. Im auftrage der kommission hrsg. von Theodor Siebs. Von W. Vieror in Marburg	315
<i>Reiseeindrücke und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich</i> von K. A. Martin Hartmann. Von K. Kühn in Wiesbaden	424
Ebener-Meyers <i>Französisches lesebuch für schulen und erziehungsanstalten.</i> Ausg. B. <i>Französisches lese- und lehrbuch.</i> Zweiter teil: zweites und drittes unterrichtsjahr von dr. Wilh. Knörich.	
<i>Sammlung französischer und englischer gedichte zum auswendiglernen.</i> Für höh. unterrichtsanstalten zusammengest. vom lehrerkollegium der höh. Mädchenschule zu Duisburg.	
<i>Auswahl französischer gedichte für höhere lehranstalten.</i> Zusammen- gestellt von dr. E. Stiehler, oberl. am kgl. realgymn. zu Döbeln.	
<i>Frankreichs jugenddichtungen.</i> Eine auswahl französischer kinder- lieder und gedichte für den schulgebrauch stufenmässig geordnet von dr. Otto Kamp, lehrer an der Elisabethenschule, und Heinrich Lange, lehrer an der Humboldtschule in Frankfurt a. M. Von A. Stoeriko in Giessen	425
<i>Neues vollständiges taschemörterbuch der portugiesischen und deutschen sprache,</i> mit besonderer rücksicht auf wissenschaften, künste, in- dustrie, handel, schiffahrt und die umgangssprache. Bearb. von Ed. Theod. Bösche. 6. aufl., vollständig umgearb. u. stark verm. von A. Dammann. Von A. R. Gonçalves Vianna in Lissabon . .	429
Alex. Winkler, <i>Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt?</i> (Vortrag, gehalten am 8. allgemeinen deutschen neu- philologentage in Wien.) Von H. Klinghardt in Rendsburg i. H.	516

<i>Die eigene weiterbildung im französischen.</i> Ein praktischer rat für jüngere neuphilologen von dr. Schmeding, oberlehrer in Wolfenbüttel. Von A. KRÜGER in Frankfurt a. M. - Bockenheim . . .	520
<i>Paris</i> par Émile Zola. Von A. BRUNNEMANN in Meissen . . .	521
Dr. E. Wilke, <i>Paris. Promenades dans la capitale de la France.</i> Mit anlehnung an das Hölzel-bild <i>Paris</i> für den schulgebrauch herausgegeben.	
M. Delanghe, <i>Une vue de Paris.</i> Leçons de conversation française d'après le tableau de Hölzel.	
Génin-Schamaneck, <i>Conversations françaises: Paris</i> , avec un plan et une chromolithographie. Von R. Kron in Strassburg i. E. . .	527
<i>Les Quatre Saisons représentées pour la leçon de conversation française d'après 4 tableaux appelés «Strassburger Bilder»</i> par Dr. Lefèvre, oberlehrer. Von R. Kron in Strassburg i. E. . .	529
<i>Lectures choisies</i> pour servir d'introduction à l'étude des grands écrivains français des XVII ^e , XVIII ^e et XIX ^e siècles par Ernest Lugrin.	
<i>Französisches lesebuch</i> von dr. Heinrich Lüdeking. Erster teil. Für untere und mittlere klassen. 22. aufl.	
<i>Elementarbuch der französischen sprache</i> von dr. Karl Münster und Adolf Dageförde.	
<i>Französisches lese- und übungsbuch</i> von Th. de Beaux. II. stufe.	
<i>Lehr- und lesebuch der französischen sprache</i> für praktische ziele. Mit rücksicht auf die konzentrirende unterrichtsmethode bearbeitet von dr. Sigmund Feist. I. unterstufe.	
<i>Französisches elementarbuch</i> im anschluss an Wingerath, <i>Choix de Lectures I</i> und <i>Lectures choisies</i> von dr. Constant This. Erste stufe. Von dr. Block in Elbing . . .	533
Dr. H. Rahn, <i>Neues lehr- und lesebuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen und verwandte anstalten.</i> I. teil. Von A. STOERIKO in Giessen . . .	539
Gio. Meli, <i>Grundriss der italienischen grammatik</i> für schul- und privatgebrauch. 4. aufl. Von ROMEO LOVERA in Leipzig . . .	541
Plattner-Heaumier, <i>Französisches unterrichtswerk.</i> Von M. PROLLIUS in Essen (Ruhr) . . .	580
Adolf Meyer, <i>Formenlehre und syntax des französischen und deutschen thätigkeitswortes.</i> Von RÖTTGERS in Berlin . . .	584
<i>Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neueren zeit</i> , herausgegeben von L. Bahlson und J. Hengesbach. Bdch. 5. 13. 16. 17. 19. 21—27. Von M. KRUMMACHER in Kassel	586
<i>Sammlung moderner italienischer autoren.</i> Von ROMEO LOVERA in Leipzig . . .	589
<i>Deutsche schreib-lese-fibel auf phonetischer grundlage</i> , herausgegeben von Hugo Hoffmann. Von THEOPHIL FRIES in Frankfurt a. M. .	591

INHALT.

VII

Seite

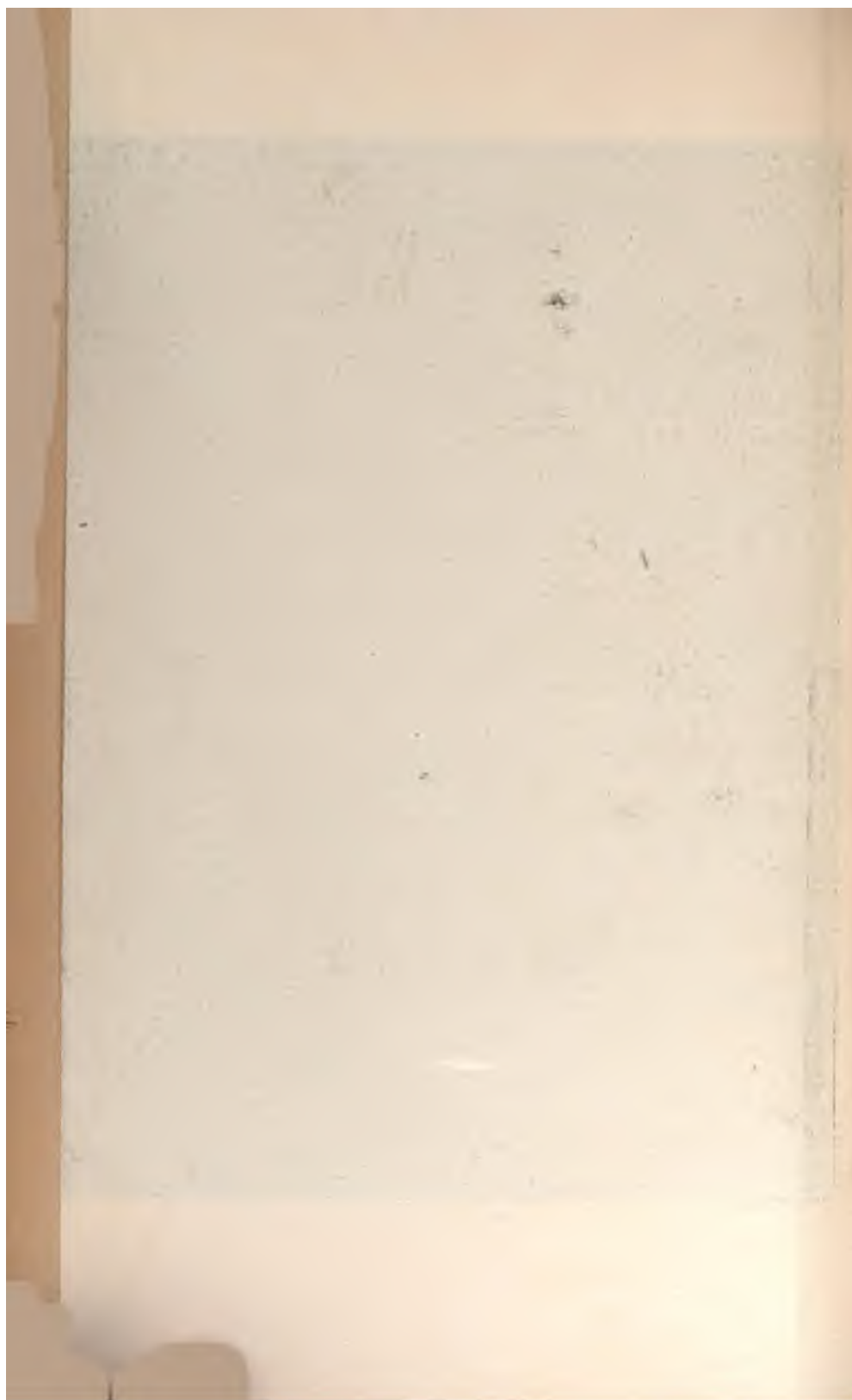
Georg Stier, <i>Französische syntax</i> . Mit berücksichtigung der älteren sprache.	
M. Reuter, <i>Zusammenhängende stücke zur einübung französischer regeln</i> stufenweise geordnet. Für höhere lehranstalten. Dritte, vermehrte und verbesserte auflage der 75 stücke. Von RÖTTGERS in Berlin	652

VERMISCHTES.

<i>Aufenthalt im Ausland: Grenoble</i> . Von dr. KUPKA in Grenoble . .	79
<i>Noch einmal Le Petit Poucet von Fréd. Passy</i> . Von R. RÖTTGERS in Berlin	83
<i>Antwort</i> . Von WÄRMER in Düren	85
<i>Der bezug englischer bücher</i> . Von A. TWIETMLYER in Leipzig und W. V.	87
<i>Die anschauung im englischen unterricht</i> . Von dr. KURT BOHNSTEDT in Löbau i. S.	88
<i>Zentralstelle für schriftsteller-erklärung</i> 91. 184. 330. 455.	592
<i>Eingeborne lehrer für den unterricht in den modernen fremden sprachen</i> . Von direktor FR. KÉMENY in Budapest	177
<i>Über neuphilologische gesellschaftsreisen</i> . Von J. ZIEHEN in Frankfurt a. M.	181
<i>Osterkurse in Paris</i> . Von F. D.	189
<i>Summer Meeting in London</i> . Von F. D.	190
<i>Weitere ferienkurse</i> . Von F. D.	190
<i>Die hochflut neusprachlicher lehrbücher und schulausgaben</i> . Von F. D.	190
<i>An unsere leser und mitarbeiter</i> . Von der red.	191
<i>Zum internationalen schülerbriefwechsel</i> . Von der red.	192
<i>VIII. neuphilologentag in Wien</i> . Von der red.	192
<i>Ein gegner des internationalen schülerbriefwechsels</i> . Von K. A. M. HARTMANN in Leipzig	324
<i>Eine eigentümliche konstruktion</i> . Von K. MEIER in Dresden . . .	336
<i>Ein weg, der wirklich zum ziele führt</i> . Von VALIDA KNORR in Gandersheim am Harz	337
<i>Entgegnung</i> . Von PH. WAGNER in Reutlingen	338
<i>Ausländische lehrer in deutschen schulen</i> . Von W. V.	340
<i>Litterarische notizen</i> . Von W. V. und F. D.	341
<i>Die beliebtesten jugendschriften in England</i> . Von W. V.	342
<i>Englische und französische wandbilder für die schule</i> . Von W. V. .	344
<i>Pension in Paris</i> . Von REICHARD	344
<i>Namenliste der mitglieder des kanonausschusses</i>	438
<i>Anträge des berichterstatters für die kanonfrage</i> , angenommen auf dem neuphilologentage zu Wien	439
<i>Erste liste</i> der vom kanonausschuss des allg. deutschen neuphilolog. verbandes als für den schulunterricht „bedingungslos brauchbar“ anerkannten schulausgaben <i>französischer schriftsteller</i>	441

<i>An die neuphilologischen vereine Deutschlands und Deutsch-Österreichs.</i>	
<i>Jean Passy †.</i> Von A. RAMBEAU in Baltimore	
<i>Französisch und englisch in der neuen prüfungsordnung für Preussen.</i>	
Von W. V.	
<i>Wissenschaft und schule.</i> Von W. V.	
<i>Englische wochenschriften politischen inhalts.</i> Von F. D.	
<i>Die reform in Hessen-Nassau.</i> Von der red.	
<i>Unlauterer wettbewerb.</i> Von R. KRON in Strassburg i. E.	
<i>Entgegnung.</i> Von GEORG STIER in Friedenau-Berlin	
<i>Die wiener reform-thesen.</i> Von G. WENDT in Hamburg	
<i>Die reform in Hessen-Nassau.</i> Von dr. HARNISCH in Kassel und der red.	
<i>Noch einmal zur frage der anstellung ausländischer lehrer an deutschen schulen.</i> Von ROMEO LOVERA in Leipzig	
<i>Herrn R. Lovera zur Antwort.</i> Von K. A. M. HARTMANN in Leipzig	
<i>Die verwendung von bildern zu sprechübungen.</i> Von F. SCHMIDT in Hannau und A. v. RODEN in Elberfeld	
<i>Kron contra Stier.</i> Von dr. R. KRON in Strassburg	
<i>Entgegnung.</i> Von GEORG STIER in Friedenau-Berlin	





DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI.

APRIL 1898.

HEFT 1.

BEITRÄGE ZUR DEUTSCHEN METRIK.

EINLEITUNG.

Metrische fragen sind es gewesen, von denen die folgenden untersuchungen ihren ausgang genommen haben. Die zweitaktige rhythmische reihe „warte nur balde“ aus Goethes bekanntem lied sollte metrisch zergliedert und bestimmt werden. Ist die reihe daktylisch oder trochäisch? Bestände die reihe aus mehr als zwei takten, so könnte man versucht sein, sich hierbei an ein ähnliches kriterium zu halten, wie es Minor¹ für die unterscheidung von jambischen und trochäischen versen aufstellt: das zahlenmässige übergewicht einer taktart bestimme den charakter der ganzen rhythmischen reihe. Das kriterium muss aber bei jeder reihe versagen, in der sich zwei taktarten numerisch das gleichgewicht halten. Die frage blieb bestehen: Haben wir in der deutschen metrik zwischen einem daktylus und einem trochäus mit aufgelöster senkungssilbe zu unterscheiden? Ist die rhythmische struktur eines dreisilbigen taktes anders, wenn er mitten in eine rein daktylische, als wenn er in eine rein trochäische reihe gestellt ist? Es war zu vermuten, dass, wenn ein solcher rhythmischer unterschied bestand, er sich in den zeitlichen verhältnissen der einzelnen glieder des taktes zu einander ausprägen würde. Von dieser seite aus durfte man hoffen, zur lösung der frage vorzudringen, denn die vollkommenheit der physiologischen experimenteltechnik machte es möglich, zeitliche vorgänge so graphisch zu fixiren, dass ihre dauer mit genügender

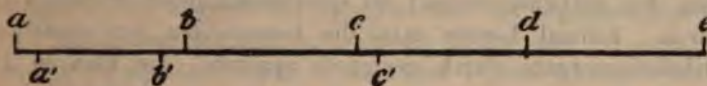
¹ *Neuhochdeutsche metrik*, Strassburg 1893, s. 164.

genauigkeit bestimmt werden konnte. Apparate mussten bei der untersuchung herangezogen werden, denn die menschlichen sinnesorgane sind zu unvollkommen, um so schnell ablaufende vorgänge, wie sie der gesprochene vers darbietet, ihrer zeitdauer nach hinreichend genau zu erfassen. Nur das lebendige wort, der gesprochene vers, durfte natürlich einer untersuchung zu grunde gelegt werden, die sich auf den rhythmus, auf die form der bewegung bezog. Auf die zuverlässigkeit der angaben Brückes über die lage der taktgrenzen im gesprochenen vers¹ bauend, glaubte ich mittelst einer mir damals einfach erscheinenden methode zum ziele zu gelangen. Die methode war diese: während ich einen vers rezitierte, schlug ich zugleich mit der rechten hand, die ein stäbchen hielt, den takt. Die momente, in denen das stäbchen auf eine festliegende metallplatte aufschlug, also die momente des taktschlages, die ja nach Brücke die taktgrenzen bezeichneten, liess ich mittelst elektrischer übertragung auf einen mit gleichmässiger geschwindigkeit sich drehenden Baltzarschen zylinder markiren. Wie ich aber die grenzen der ganzen takte durch taktschläge des stäbchens bezeichnete, glaubte ich auch die grenzen der einzelnen glieder des taktes durch nebentaktschläge bezeichnen zu können. Die abstände der marken auf dem zylinder wurden gemessen und sollten ein genaues mass für die zeitliche dauer der ganzen takte und der bestandteile der einzeltakte geben. Nach einer kurzen reihe von versuchen tauchten aber schon zweifel an der zuverlässigkeit der taktir-methode auf. Fiel der moment des taktschlages, wie er durch das aufschlagen des stäbchens auf die platte bezeichnet wurde, in jedem einzelfalle genau mit der taktgrenze im gesprochenen vers zusammen? Die erfahrungen bei versuchen verwandter natur² sagten nein, von vornherein musste das bestehen eines variablen fehlers angenommen werden, der so auf den eintritt des taktschlages der hand einwirkte, dass dieser wohl immer dem wahren moment des arseingipfels im gesprochenen wort zustrebte, ohne aber in irgend einem realen fall mit ihm genau

¹ *Physiologische grundlagen der neuhochdeutschen verskunst*, Wien 1871, s. 24 ff.

² Vgl. Vierordt, *Der zeitsinn nach versuchen*, Tübingen 1868, und vor allem Fechner, *Elemente der psychophysik*, 1860.

zusammenzutreffen. Der variable fehler, so war zu vermuten, konnte positiv oder auch negativ sein, der taktschlag der hand konnte in jedem einzelfall vor, aber auch nach dem moment des arsengipfels im gesprochenen wort eintreten. Wenn nun bei einer reihe von takten, deren wahre zeitliche grenzen in der folgenden figur



durch $a b c d e$ bezeichnet sein mögen, der variable fehler bei der markierung der taktgrenze a negativ, der taktgrenze b positiv, c wieder negativ ausfiel, welche eine entstellung der wirklichen verhältnisse musste durch eine solche summierung der fehler herbeigeführt werden! Während in wirklichkeit die takte $a b$ und $b c$ zeitlich nahezu gleich sind, konnte der schlag des stäbchens die taktgrenzen so bei $a' b' c'$ markieren, dass nunmehr der takt $b' c'$ ungefähr doppelt so gross als der takt $a' b'$ erschien. Für die frage, wie sich die bestandteile des einzeltaktes zeitlich zu einander verhalten, war bei der geringen zeitdauer dieser taktbestandteile die methode schon unbrauchbar, wenn der variable fehler nur eine mässige grösse besass. Eine untersuchung der elektrischen übertragung deckte zudem eine neue fehlerquelle auf. Auch die registrirung der während der umdrehungen des zylinders verlaufenden zeit, die bisher mittelst übertragung der schwingungen eines sekundenpendels auf elektrischem wege geschehen war, erschien, an sich schon nicht fein genug, in folge der fehlerquelle bei der elektrischen übertragung gänzlich unbrauchbar. So wurde schliesslich der zweifel an allem zur methode und führte dahin, auch die angaben Brückes über die stelle des arsengipfels im gesprochenen wort, der taktgrenzen im gesprochenen vers, auf ihre berechtigung hin zu prüfen. Ein genaueres studium der schrift, in der er hierüber gehandelt hatte, liess erkennen, wie wenig genügend die grundlagen waren, auf die er seine behauptungen gestellt hatte. Es erwuchs die pflicht, die frage nach der stelle des arsengipfels neu und mit besserer methode zu untersuchen. Hier konnte die taktirmethode mit gutem gewissen angewendet werden, denn der notwendig anzunehmende variable fehler konnte leicht durch eine genügende zahl der einzelversuche eliminirt werden. Die methode schloss

die forderung in sich, die bewegungen der organe, wie sie zur erzeugung des gesprochenen wortes nötig waren, graphisch zu fixiren. Die projektion der taktmarken auf die gleichzeitig erhaltenen wortkurven musste die stelle des arseingipfels, des takt-schlages im gesprochenen wort ergeben. Zwei wege standen offen, den zeitlichen verlauf der sprechbewegungen graphisch zu fixiren. Einmal konnte man die bewegungen der einzelnen artikulationsorgane durch geeignete apparate, die man an die organe ansetzte, auf dem rotirenden zylinder registriren lassen. Rousselot hatte auf diesem wege den dialekt seines heimatdorfes durchforscht. Die ergebnisse seiner forschungen finden sich in seinem werke *Les modifications phonétiques du langage, étudiées dans le patois d'une famille de Cellefrouin* (Paris 1891). Zum ersten mal ist in diesem buche der versuch gemacht worden, die experimentelle methode in umfassender weise für das studium einer sprache zu verwerten.¹ Um der bedeutung willen, die der verfasser dieser abhandlung dem werke des französischen gelehrten beilegt, sei es erlaubt, einige worte über die darin befolgte methode hier anzufügen.

Wenn man bedenkt, welch eine anzahl von einzelnen organen oft zur erzeugung eines einzigen wortes in bewegung gesetzt werden, so wird man ermessen können, mit welchen schwierigkeiten es verknüpft ist, mittelst der methode der registrirung der einzelnen organbewegungen die struktur eines wortes nach allen richtungen hin zu durchforschen. Ist nun aber bei dieser methode die herstellung der kurven höchst umständlich und ihre wissenschaftliche verarbeitung sehr zeitraubend, so soll nach Rousselot die methode durch eine tugend für alle aufgewendete mühe entschädigen: die verschiedenen zu gleicher zeit hergestellten kurven der einzelnen organbewegungen sollen sich gegenseitig kontrolliren, ihre vergleichung eine bürgschaft für die richtigkeit der einzelnen registrirung bieten. Diese vermeintliche tugend verliert aber bei näherem zusehn ihren schein. Keine durch einen apparat hergestellte kurve gibt, wie das für unsern apparat unten des genaueren ausgeführt werden wird, ein wirklich getreues bild von der bewegung, die ihr zu grunde

¹ Ich lernte das buch erst kennen, nachdem ich, auf Wagner und Vietor allein mich stützend, meine eigene methode völlig herausgebildet hatte.

liegt. Betrachten wir die kurve nur nach der von ihr angezeigten dauer des bewegungsverlaufes, so ist mit der thatsache zu rechnen, dass jeder moment der bewegung eines organs um eine gewisse, in ihrer dauer von dem bau des apparats und der energie der bewegung abhängige zeit verzögert zur registrirung gelangt. Für verschiedene apparate und für organbewegungen von verschiedener energie wird also auch das mass der registrirverzögerung als verschieden vorausgesetzt werden müssen. Wenn nun so keine der kurven getreue auskunft über den wirklichen verlauf der organbewegung gibt, wie soll die richtigkeit der einen kurve durch die andere kontrollirt werden? Bevor eine vergleihung zweier mit verschiedenen apparaten gewonnener kurven angestellt werden kann, ist es nötig, für jeden einzelnen apparat die registrirverzögerung, auch nach ihrer abhängigkeit von der stärke der zu registrirenden bewegung hin, zu bestimmen. Ist dieses aber geschehen, so ist eine kontrolle durch die kurven anderer apparate überflüssig. Eben die untersuchung der registrirverzögerung gibt die einzig mögliche und entscheidende kontrolle für die thätigkeit eines apparats ab. Dass die bedeutung, die hier der registrirverzögerung beigelegt wird, nicht übertrieben ist, ergibt ein studium der kurven, die Rousselot in seinen *Modifications phonétiques* veröffentlicht hat. Bei vielen derselben wird ein und dieselbe bewegung eines organs von verschiedenen apparaten ihrer zeitlichen dauer nach verschieden registrirt; man vergleiche besonders die kurven in den figuren 46, 84, 88, 89, 90. Die widersprüche in den einzelnen kurven sind zum teil so offenbar, dass sie Rousselot zu dem geständnis zwingen: *Toutefois, je dois le dire, ces divers moyens ne donnent pas des résultats absolument identiques. Ainsi nous avons constaté que, pour les nasales, les vibrations du nez commencent dans certains cas après celles du larynx. D'autre part, les tracés de l'inscripteur de la parole s'arrêtent, alors que le larynx vibre encore* (Modif. s. 80).¹ Rousselot liebt es, in solchen fällen, wo kurven sich geradezu widersprechen, bei

¹ Aus den worten auf s. 54 der *Modif. phon.*: *l'absence de vibrations au commencement ou à la fin d'un groupe peut s'expliquer par l'INERTIE DE L'APPAREIL* möchte man fast schliessen, dass Rousselot einmal auf dem richtigen wege zur erklärang der kurvenwidersprüche gewesen ist, die kritiklose hinnahme der Mareyschen $\frac{1}{2500}$ sek. (s. s. 33 d. abb.) zeigt aber, dass er zum mindesten bald wieder die spur dieses weges verloren hat.

einer derselben einen *erreur d'inscription* anzunehmen, ein ausdruck, der vom standpunkt des experimentators nicht recht begreiflich ist: ein apparat irrt sich nicht, sondern der mensch, der die vom apparat gezeichneten kurven zu deuten unternimmt.

Muss danach konstatirt werden, dass die methode der gesonderten registrirung der einzelnen organbewegungen nicht den vorzug einer gegenseitigen kontrolle der kurven besitzt, so muss andererseits zugegeben werden, dass sie die *deutung* einer kurve eben durch die vergleichung mit den andern zu gleicher zeit erhaltenen kurven in hohem grade erleichtert. Ist man sich also über die bedeutung eines kurventeils nicht ganz klar, so wird diese methode stets mit vorteil anzuwenden sein. Im übrigen aber wird der phonetiker um der beträchtlichen ersparnis an zeit und mühe willen eine methode bevorzugen, die es ermöglicht, mit einem einzigen apparat, also an einer einzigen fortlaufenden kurve, die bestandteile eines wortes nach dauer und stärke hin zu bestimmen. Die ausbildung einer solchen methode lag mir am herzen, seitdem ich mich der notwendigkeit gegenübergestellt sah, das gesprochene wort graphisch zu fixiren. Der weg dazu lag nicht weit. Jede bewegung eines artikulationsorgans musste auf die bewegung des atemstroms einen einfluss ausüben. Gelang es, den zeitlichen verlauf der bewegung des durch die thätigkeit der artikulationsorgane modifizirten atemstroms genau graphisch zu fixiren, so mussten die gewonnenen kurven einen sicheren rückschluss auf den zeitlichen verlauf der sprechbewegungen gewähren. In der von Hürthle verbesserten Mareyschen luftkapsel war ein hierzu geeigneter apparat vorhanden. Zwar hatte er, wie ihn Wagner¹ zu seinen versuchen angewendet hatte, nur sehr rohe kurven ergeben, doch gelang es, die methode so zu vervollkommen, dass die kurven mit ihrer sehr feinen gliederung ein genaues bild von der bewegung des atemstroms gaben.

Die untersuchung über den moment des arsengipfels gab zur erörterung mancher metrischen grundbegriffe anlass und führte schliesslich dahin, eine neue fassung des taktbegriffes aufzustellen. Der gang und die ergebnisse der ganzen unter-

¹ *Der gegenwärtige lautbestand des schwäbischen in der mundart von Reutlingen.* Programm. Reutlingen 1889. 1891.

suchung sind im zweiten kapitel dieser abhandlung mitgeteilt worden.

Während der allmählich fortschreitenden bekanntschaft mit dem bau der lautlichen gebilde und während der versuche, die schwierigkeiten zu überwinden, die einem jeden wissenschaftlichen eindringen in die thätigkeit eines lebendigen organismus in den weg treten, erweiterten und vertieften sich die probleme, deren lösung anfangs allein angestrebt worden war. Immer fühlbarer wurde der mangel an untersuchungen über die notwendigsten metrischen grundfragen. Die frage, ob im deutschen ein unterschied zwischen daktylus und trochäus mit aufgelöster senkungssilbe bestehe, wurde von anderen fragen vorläufig ganz in den hintergrund gedrängt.

Vom rein metrischen standpunkt aus unterscheidet sich der vers, der gesprochene vers, von der prosa dadurch, dass in ihm das lautmaterial unter der herrschaft des rhythmus in ein mass gebracht ist, das von dem der prosa natürlichen nach der seite der zeitlichen dauer und der energieverteilung hin gemeiniglich abweicht. Welches ist nun dieses natürliche zeitmass, das die laute der gesprochenen sprache in der prosa besitzen? Kaum, dass wir etwas genaues von dem massverhältnis der einzelnen laute zu einander wissen, viel weniger, dass über die absolute dauer der laute genügende untersuchungen angestellt worden wären. Zwar besitzen wir einige angaben hierüber in Wagners schrift,¹ jedoch beziehen sie sich auf die verhältnisse eines schwäbischen dialektes. Einer untersuchung der grundlagen der neuhochdeutschen metrik muss aber die hochdeutsche gemeinsprache, wie sie auf den bühnen Norddeutschlands einen ziemlich festen ausdruck findet, zu grunde gelegt werden. Überdies sind Wagners angaben, da er bei der deutung dieser kurven schwere irrtümer begangen hat,² in wesentlichen punkten zu berichtigen. Die angaben, die Vietor in seiner *Phonetik* (3. aufl. 1894, s. 269) über die absolute dauer der laute seiner sprache gemacht hat, beruhen auf einem material von zu geringem umfange. Es galt also zunächst, diesen punkt zu erledigen: die dauer der einzelnen laute im gesprochenen wort festzustellen. Da die vermutung nahe lag, dass die dauer der laute von der

¹ *Mundart von Reutlingen*, s. 18, 19, 181—183.

² S. ende des dritten kapitels dieser abhandlung.

stärke des nachdrucks, mit dem sie ausgesprochen wurden, abhängig sein würde, so musste zuerst die dauer der laute in dem mit mittlerer¹ stärke ausgesprochenen einzelwort, darauf die dauer der laute in ihrer abhängigkeit vom satzton festgestellt werden. Erst wenn dieses geschehen war, konnte daran gedacht werden, an die untersuchung der frage heranzugehn, welchen veränderungen die natürliche quantität der laute in der gebundenen rede, im verse, ausgesetzt ist.

Das erste kapitel dieser schrift gibt eine beschreibung der apparate, der versuchstechnik und der bei der deutung und ausmessung der kurven zu beobachtenden vorsichtsmassregeln. Das zweite kapitel handelt über den takt, das dritte über die zeitliche dauer der laute im gesprochenen einzelwort. Ein viertes und fünftes kapitel soll die ergebnisse der untersuchungen über die dauer der laute im gesprochenen prosasatz und im gesprochenen vers enthalten.

Bevor dieser abschnitt über die entstehung meiner arbeit schliesst, sei es mir erlaubt, eine pflicht gegen eine reihe von herren, deren entgegenkommen allein die durchführung dieser arbeit mir ermöglicht hat, zu erfüllen. Herrn professor Köster verdanke ich nicht nur in gewissem sinne die anregung zu der ganzen arbeit, insofern seine vorlesung über geschichte und theorie der neuhochdeutschen metrik mich zum nachdenken über metrische fragen brachte; auch während dem fortgang der untersuchungen, die sich über mehr als anderthalb jahre hin erstreckten, schenkte er der arbeit grosses interesse und stellte zu einer reihe von versuchen, vorzüglich über die stelle des arsengipfels im gesprochenen einzelwort, sowie über die dauer der laute im gesprochenen prosasatz und im vers, sich selbst als versuchsperson zur verfügung. Auf die

¹ Es ist schwer, für diese mittlere stärke ein *absolutes* mass anzugeben. Der normale mensch hat aber eine ziemlich deutliche empfindung von dem, was man gemeinhin leise, laut (mittelstark) und überlaut nennt; und, was hier vorzüglich in betracht kommt, ein und dieselbe person hat das vermögen, bei versuchen, auch wenn sie sich über längere zeit hin erstrecken, ein bestimmtes mass von sprechenergie soweit innezuhalten, dass es als konstant angesehen werden darf. Bezeugt wird dieses durch die thatsache, dass die zu verschiedenen zeiten für ein und dasselbe wort erhaltenen kurven in ihrer höhe nur ganz geringe unterschiede zeigen. Die höhe der kurven ist aber direkt abhängig von der energie der sprechthätigkeit.

verwendung des herrn professor Köster hin war herr professor Kossel, der direktor des physiologischen instituts der marburger universität, so gütig, mir zu meinen versuchen ein zimmer im institut und aus der apparatsammlung einen Ludwig-Baltzarschen zylinder und andere nebenapparate zur benutzung zu überlassen. Herr professor Vietor erlaubte mir, die im besitze des romanisch-englischen seminars befindliche Marey-Hürthlesche luftkapsel zu benutzen. Auch herr professor Koschwitz zeigte dieser arbeit, die übrigens vor seiner versetzung nach Marburg begonnen und ausgeführt wurde, fruchtbares interesse, und wenn auch meine beurteilung der Rousselotschen versuche seinen beifall nicht finden konnte, so führte doch seine eingehende kritik an mehr als einer stelle dazu, der darstellung des stoffes eine klarere und bestimmtere fassung zu geben. Allen diesen herren sage ich herzlichen dank.

ERSTES KAPITEL.

BESCHREIBUNG UND DEUTUNG DER ANGESTELLTEN VERSUCHE.

A. DIE APPARATE.

Die apparate, die bei der untersuchung der dauer der laute zur verwendung kommen, sind folgende:

1. der Ludwig-Baltzarsche zylinder,
2. die Marey-Hürthlesche luftkapsel,
3. mund-, nasen- und volltrichter.
4. eine stimmgabel mit schreibspitze.

Dazu kommt für die versuche über den moment des arsengipfels im gesprochenen wort

5. ein taktirapparat älterer und neuerer form.

Der Ludwig-Baltzarsche zylinder (figur 1) besteht der hauptsache nach aus einem messingzylinder *Cy*, der durch das uhrwerk *U* in eine gleichmässig rotirende bewegung versetzt wird. Einige aus hartgummi angefertigte bestandteile des windflügelregulators *R* ausgenommen, ist der apparat in allen seinen teilen aus metall gearbeitet. Die stahlachse des zylinders lässt sich bei *L* und *L'* in lager einfügen. Der zylinder ist senkrecht in der richtung seiner achse verschiebbar. Vermittelst des armes *B*, der unter den kragen *K* des zylinders greift und mit der be-

weglichen schraube *S* in verbindung steht, kann er gesenkt und gehoben werden. Das uhrwerk *U* wird durch eine starke stählerne

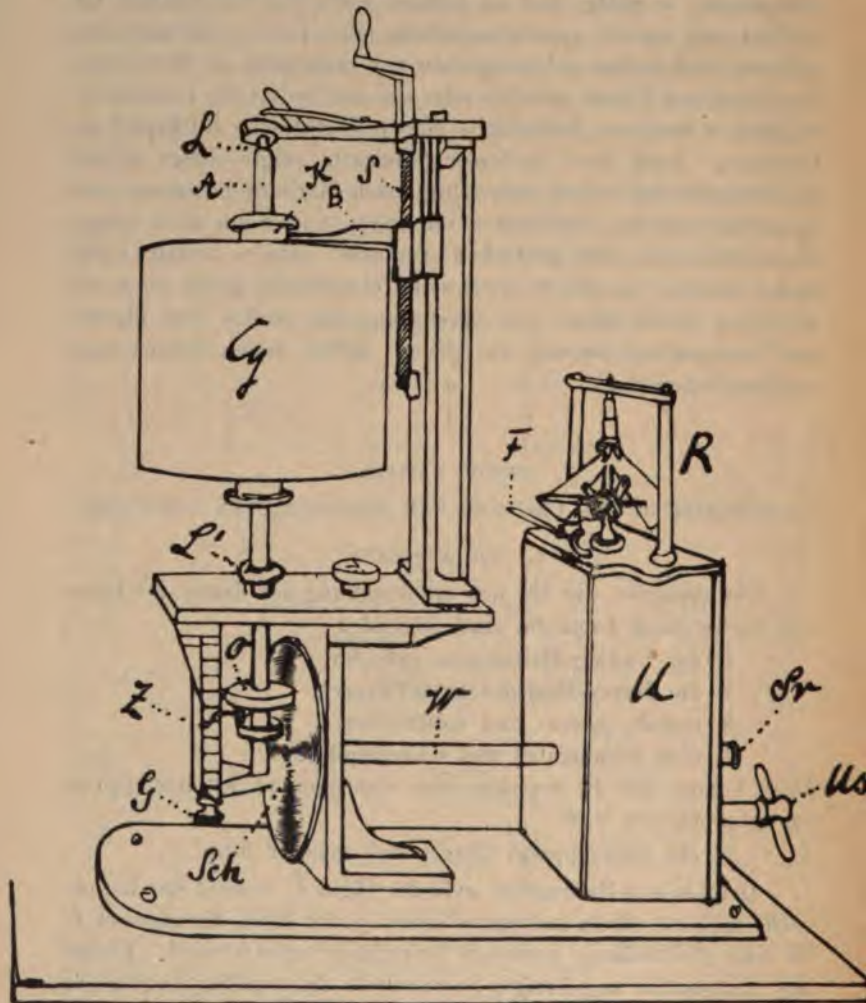


Fig. 1. Ludwig-Baltzarscher zylinder.

spiralfeder getrieben. Seine bewegung wird durch das windflügelpaar *R* regulirt. Zum aufziehen des uhrwerks dient der schlüssel *Us*, zur arretirung der fanghebel *F*. Durch die thätig-

keit des uhrwerks wird die welle *W*, die an ihrem ende die scheibe *Sch* trägt, in gleichmässige umdrehung versetzt. Die scheibe *Sch*, in der richtung der welle verschiebbar, wird mittelst der schraube *Sr* gegen die rolle *O* gepresst, deren achse mit ihrem ende *L'* das untere lager des zylinders bildet. Die verschiebbarkeit der rolle *O* in der richtung ihrer achse macht es möglich, die umdrehungsgeschwindigkeit des zylinders innerhalb gewisser grenzen beliebig zu variiren. Je grösser der abstand der rolle *O* von dem mittelpunkt der übertragungsscheibe *Sch*, um so grösser die umdrehungsgeschwindigkeit des zylinders. Die schraube *G* dient dazu, den abstand der rolle von dem zentrum der scheibe zu reguliren, der an einer theilung spielende zeiger *Z* gibt die grösse dieses abstandes zahlenmässig an. Die umdrehungsgeschwindigkeit des zylinders lässt sich bis auf 82,5 mm in der sekunde steigern. Ganz geringe geschwindigkeiten erzielt man durch ausschaltung eines rades im uhrwerk. Die umdrehungen des zylinders sind, sobald das anfangsstadium der beschleunigung überwunden ist, fast ganz regelmässig. Kontrollversuche ergaben, dass während je einer umdrehung die geschwindigkeit der zylindermantelfläche sich von 22,6 auf 24,0, von 34,6 auf 35,6, von 45,4 auf 46,0, von 56,2 auf 56,4, von 66,0 auf 67,6, von 82,1 auf 82,5 mm in der sekunde erhöhte. Diese Erscheinung allmählich sich vollziehender beschleunigung ist weniger auf einen mangel des uhrwerks zurückzuführen als auf die allmähliche vermindernung des widerstandes, den die der berussten zylindermantelfläche anliegende schreibspitze der tönenden stimmgabel der umdrehung des zylinders entgegensetzt. Dieser widerstand ist um so grösser, je weiter die schwingungen sind, die die schreibspitze auf den zylinder markirt, am grössten also zu beginn der untersuchten zylinderumdrehung, wie er durch das anschlagen der stimmgabel gegeben ist, am geringsten zu ende derselben, wo die schwingungen der stimmgabel ihre geringsten amplituden erreichen. Die bewegung des zylinders wird daher eine allmähliche beschleunigung erfahren müssen, und dieses ist, wie die oben gegebenen zahlen zeigen, in der that der fall. Die differenz zwischen der amplitude der ersten stimmgabelschwingung und der der letzten ist um so grösser, je langsamer die umdrehung des zylinders sich vollzieht. Bei grosser umdrehungsgeschwindigkeit wird also die störende wir-

kung des stetig abnehmenden reibungswiderstandes der schreiben-
den stimmgabelspitze auf die gleichförmigkeit der bewegung nicht
so deutlich hervortreten können als bei geringer umdrehungs-
geschwindigkeit. Auch dieser forderung genügen die gefundenen
zahlen. Wenn nun auch während einer umdrehung die zylinder-
geschwindigkeit als ziemlich konstant angesehen werden darf,
so muss sie doch bei einer reihe von umdrehungen in folge der
abspannung der treibenden feder erheblich abnehmen. Um ein
absolutes mass für den verlauf der zeit zu erhalten, lässt man
bei jeder umdrehung eine mit einer schreibspitze versehene
stimmgabel ihre schwingungen auf den zylindermantel markiren.
Die stimmgabel (figur 2, *St*) ist auf 100 schwingungen in der
sekunde geacht, kontrollversuche mit dem sekundenpendel be-
stätigten die genauigkeit der aichung. Ein an dem einen ende
mit gummi überzogener holzstab (figur 2, *H*) dient dazu, die
stimmgabel durch anschlagen in schwingungen zu versetzen.

Der metallene zylinder erhält für die versuche eine um-
kleidung mit glanzpapier, das über einer petroleumflachlampe
(figur 2, *P*) mit einer feinen russschicht überzogen wird. Man
benutzt vielfach das verfahren, das papier vor dem umlegen um
den zylinder auf der innenseite anzufeuchten. Beim trocknen
zieht sich das papier zusammen und bewirkt dadurch ein festeres
anliegen an den zylinder. Es ist aber von diesem verfahren
abzuraten, da die feuchtigkeit auf die glätte des papiers und
auf die lockerheit der russschicht nachteilig einwirkt. Überdies
ist es bei einiger übung sehr leicht, auch ohne anfeuchtung des
papiers ein straffes anliegen an der zylinderfläche zu erzielen.
Um den störenden einfluss des hervortretens der naht möglichst
zu vermeiden, wählt man am besten *dünnes* glanzpapier. Die
ablösung des berussten papiers vom zylinder geschieht am besten
so, dass man es mit einem scharfen messer an der nahtstelle
durchschneidet. Die durch die bewegungen der schreibspitze in
der russschicht hergestellten kurvenzeichnungen werden fixirt,
indem man das vom zylinder losgelöste blatt durch eine lösung
von schellack in absolutem alkohol hindurchzieht und darauf
trocknen lässt. Das in figur 2, *A* abgebildete gerät dient zur
bequemen durchführung dieses prozesses. Der teller *T* besitzt
einen boden von der form eines zylindermantelstücks. An dem
korkstück *K* hängt man mittelst einer stecknadel das nasse blatt

zum trocknen auf. Der alkohol verdunstet und der zurückbleibende schellack bildet einen feinen überzug über der russschicht. Eine zu starke schellacklösung anzuwenden ist nicht ratsam, da in solchem falle die getrocknete schellackschicht zu stark und daher allzu leicht brüchig wird. Die trockenen blätter werden in einer mappe sorgfältig aufbewahrt.

Die Marey-Hürthlesche luftkapsel¹ (figur 3 u. 4) ist von folgender gestalt. Der metallkessel *K*, dessen senkrechte seitenwand eine höhe von 7 mm und dessen boden die form einer kreisfläche von 59,5 mm durchmesser hat, ist mit einer feinen kautschukmembran, am besten condommembran, überzogen.² Die offene 24,7 mm lange und 5,5 mm im lichten haltende röhre *R* durchbricht die seitenwand der kapsel und setzt so ihr inneres mit der äusseren luft in verbindung. An dem stiel *St* ruht die kapsel so in dem muffkloben *M*, dass sie in horizontaler richtung verschiebbar ist. Auf der kautschukmembran liegt konzentrisch ein rundes aluminiumplättchen *Al* von 39,5 mm durchmesser, jedoch ist nur eine zentrische kreisfläche von c. 20 mm durchmesser mittelst syndetikon fest mit der membran verbunden. Das gewicht des aluminiumplättchens *plus* dem zur befestigung verwendeten klebstoff beträgt 0,5564 gr. Das plättchen trägt in seiner mitte einen feinen T-ähnlich gestalteten aluminiumsteg, der dazu dient, den schreibhebel mit dem plättchen und so mit der membran in feste verbindung zu setzen. Der schreibhebel *H* besteht aus einem strohhalm, dessen eines ende in die aus federkiel geschnittene schreibspitze *Sp* ausläuft. Die schreibspitze ist viertelkreisförmig gebogen und elastisch. Das andere ende des schreibhebels ist, um ein spalten des halms zu verhindern, mit einem faden umwunden und mit leim überzogen. Es wurden

¹ Der apparat stammt aus der werkstätte des universitätsmechanikus Eugen Albrecht in Tübingen.

² Rousselot behauptet in seinen beiden werken (*Modific. phonét.* und *Principes* etc. s. 83 u. 132), nur eine gewisse *rigidität* und eine *geringe spannung der membran* gebe die möglichkeit, die schwingungen der stimmbänder im wege der luftübertragung aufzuzeichnen. Meine versuche zeigen, dass im gegenteil eine *frische, völlig elastische membran von nicht geringer spannung* die schwingungen der stimmbänder mit einer präzision aufzeichnet, wie sie keine der in Rousselots *Modific. phonét.* abgebildeten kurven aufzuweisen vermag.

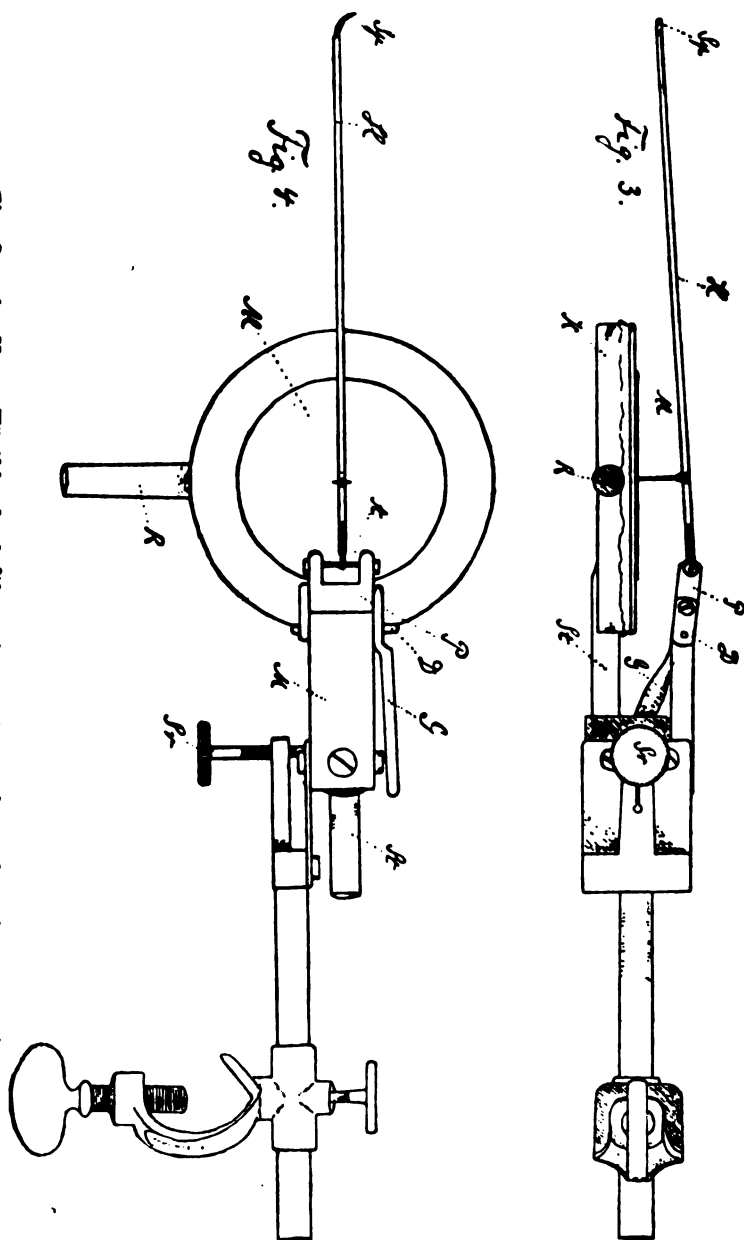


Fig. 3 u. 4. Kary-Huthloose Luftkapsel, von oben und von der Seite aus gesehen.

hebel von verschiedener länge (90 bis 118 mm) gebraucht. Ein hebel von 108 mm wiegt 0,0703 gr.¹ Die achse *A* des hebels geht in spitzen. Die platte *P*, die mit ihren beiden armen den achsenspitzen die lager bietet, kann mittelst des griffes *G* um die achse *D* auf- und niederwärts bewegt werden und ermöglicht so eine feine einstellung der schreibspitze in senkrechter richtung. Drehung der mikrometerschraube *Sr* bewirkt eine verschiebung des apparates in horizontaler richtung. Der ganze apparat wird an einem stativ so befestigt, dass die schreibspitze bei hebung und senkung der membran unter vermeidung jeder starken reibung seine kurven auf die berusste papierfläche des rotirenden zylinders schreibt.

Jede verstärkung des luftdrucks im innern der kapsel bewirkt eine wölbung der kautschukmembran, deren bewegung durch die spitze des schreibhebels in vergrössertem massstabe auf den zylinder aufgezeichnet wird. Lässt man nun die veränderungen des luftdrucks im atemstrom, wie sie durch die bewegungen der artikulationsorgane hervorgebracht werden, auf den luftinhalt der kapsel wirken, so wird durch die spitze des schreibhebels indirekt der zeitliche verlauf der sprechbewegungen auf dem rotirenden zylinder registriert. Wagner, Vietor und Rousselot verbanden zu diesem zweck die kapselröhre durch einen gummischlauch mit einem trichter, der, vor den mund des sprechenden gehalten, den lautstrom auffing und auf die membran wirken liess. Wagner und Vietor benutzten einen kleinen glastrichter mit kreisförmiger öffnung. Es war damit gegeben, dass der grössere teil des lautstroms vor dem trichter seitwärts entwich. Die unvollkommenheit der kurven, die Wagner seiner abhandlung beigegeben hat, zeugt von der unvollkommenheit dieser art der luftstromzuführung. Vietor verbesserte die methode, indem er die länge des verbindungs-schlauches zwischen kapselröhre und trichter auf ein geringstes reduzierte und schliesslich den trichter ganz wegliess. Dieser letzten änderung verdankte er allerdings, dass die vibrationen der stimmbänder in den kurven zum ausdruck gelangten. Die registrirung der einzelnen laute musste aber bei diesem verfahren recht ungleich-

¹ Die gewichtsangaben für aluminiumplättchen und schreibhebel beruhen auf messungen des herrn stud. chem. Schönbeck.

mässig geschehen. Am besten wurden natürlich die laute mit geringer lippenöffnung wiedergegeben: bei ihnen wirkte so ziemlich die ganze masse des luftstroms gegen die schlauchöffnung. Die kurven der dentalen und noch mehr der gutturalen konsonanten blieben gegen diejenigen der labialen zurück.¹ Rousselot benutzte einen kautschuktrichter, dessen rand dem munde fest anlag. Die folge davon war, dass er suchen musste, den atemstrom, der sonst sehr bald eine übermässige höhe des luftdrucks im kapselinnern hervorgerufen hätte, auf irgend eine weise einen abfluss während des sprechens selbst zu verschaffen. In seinen *Modifications* etc. spricht er wohl davon, dass er versuche *à voie ouverte* anstellte, beschränkt sich aber auf die unbestimmte andeutung: *une issue est ménagée sur le passage de l'air*. Nach Koschwitz in Herrigs *Archiv*, bd. 88, s. 256 schaltete Rousselot in den schlauchweg ein metallstück ein, das den luftausgang gestattete. Die ausführungen Rousselots in seinem neuesten werke *Principes de phonétique expérimentale* (Paris und Leipzig, 1897, t. I, s. 132) lassen vermuten, dass er von diesem verfahren wieder abgekommen ist: er erwähnt es gar nicht. Für die meisten versuche erscheint es ihm genügend, den mund nicht fest an den trichterrand zu pressen — *de ne pas envelopper entièrement la bouche*. Gilt es, die stimmband-schwingungen aufzuzeichnen, so soll es sich als nützlich erweisen, bei anwendung einer starren membran an der seitenwand der schreibkapsel eine kleine öffnung anzubringen.

Ich gebrauchte vom beginn der versuche an trichter, deren öffnungsrand den formen der mundpartie genau angepasst war. Da ich aber, meinen vorgängern folgend, kapselröhre und trichter durch einen kurzen gummischlauch verband, durfte ich den mund nicht fest an den trichterrand anpressen, sondern, um dem atem einen abzug zu gewähren, den mund in geringer entfernung vom trichter halten. Ich erhielt wohl leidliche kurven, doch liess mir der gedanke an die unkontrollirbarkeit des atemabzugs bei dieser methode keine ruhe, bis eine einfache entdeckung meinen wunsch, für die veränderungen des luftdrucks im lautstrom einen genauen graphischen ausdruck zu gewinnen, erfüllte. Nachdem ich längere zeit

¹ *Phon. Stud.* VII (N. Spr. I), s. 29.

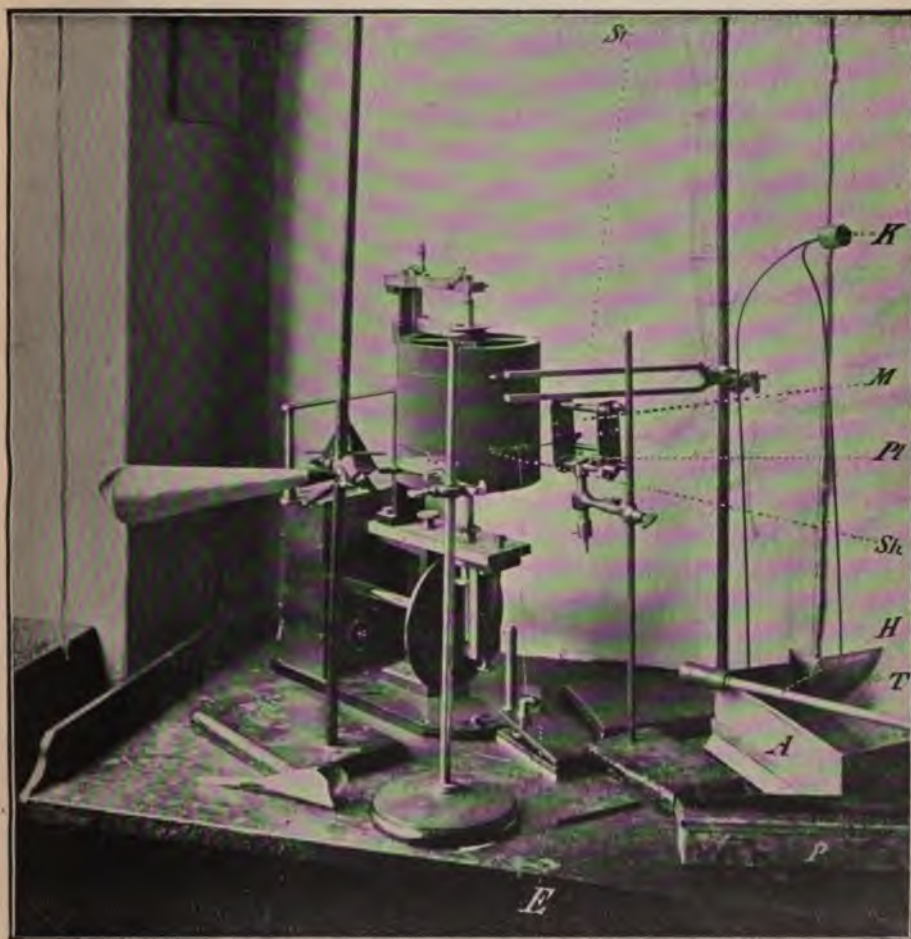


Fig. 2. Gesamtansicht aller apparate.



auf die konstruktion von neuen apparaten verwendet hatte, die alle darauf hinzielten, dem lautstrom, sobald er in seiner vollen stärke auf einen elastischen körper gewirkt hatte, freien abzug zu gewähren, hielt ich eines tages versuchsweise die röhre des mundtrichters in einiger entfernung gegen die freie öffnung der kapselröhre und gewährte zu meinem erstaunen, dass der schreibhebel alle sprechbewegungen mit lebhaften ausschlägen begleitete. Genauere versuche bestätigten, dass, wenn die röhre des trichters in einer entfernung von c. 8 mm so der kapselröhre gegenübergestellt wurde, dass die mittelachsen beider röhren zusammenfielen, die geringsten bewegungen der artikulationsorgane deutliche bewegungen des schreibhebels auslösten. Sogar bewegungen der lippen bei geschlossenem munde wurden durch hebelbewegungen markiert. Die bei dieser neuen art der lautstromzuführung erhaltenen kurven (kurventafel 3—38) unterscheiden sich von den nach der alten methode erhaltenen durch eine ausgezeichnete schärfe der gliederung, welche nicht nur die einzelnen laute innerhalb der wortkurve, sondern innerhalb *eines* lautes deutlich sich von einander sondernde bestandteile erkennen lässt. Die erklärung liegt eben darin, dass die methode der freien lautstromzuführung dem atem, nachdem er fast in seiner vollen stärke¹ auf die membran gewirkt hat, völlig freien abzug gewährt, so dass das gleichgewicht zwischen dem druck des atemstroms und der spannung der kautschukmembran sich in jedem augenblick ungehindert vollziehen kann. Keine der früheren methoden genügt diesen beiden punkten. Bei der anwendung eines kleinen glastrichters (Wagner, Vietor) und ebenso bei dem verzicht auf jeden trichter (Vietor) konnten die kurven in folge der unregelmässigkeit des atemabzugs keinen verlässlichen ausdruck für die bewegung des lautstroms geben, eine abgrenzung der einzelnen laute innerhalb des graphisch fixirten wortes war in den meisten fällen nicht gut möglich. War die form des trichterrandes so beschaffen, dass ein festerverschluss zwischen mund und trichter gebildet werden konnte, so wurde die membran in folge der sehr schnell eintretenden starken spannung bald unfähig, auf weniger bedeutende veränderungen des luftdrucks wahrnehmbar zu reagiren. — Wurde bei derselben

¹ Vgl. s. 29 dieser abhandlung.

trichterform der mund nicht fest an den rand des trichters gepresst, so war dadurch der luft im trichter wohl ein abzug ermöglicht, aber kein freier abzug, sie musste dem wirkenden luftstrom entgegen sich ihren ausgang erkämpfen. Und wie bei diesem verfahren musste auch eine stauung des atems innerhalb des trichters eintreten, wenn Rousselot in den schlauchweg zwischen trichter und schreibkapsel ein mittelstück einschaltete, das seitlich den luftaustritt gestattete.¹

Für die meisten versuche genügten trichter, die allein den aтемstrom, soweit er die mundöffnung passierte, auffingen (mundtrichter). Zur untersuchung der nasalen laute wurde ein trichter gebraucht, der den aus dem nasenraum kommenden aтемstrom gegen die kapselröhre führte (nasentrichter). Bei einigen wenigen versuchen kam ein trichter zur verwendung, der den ganzen aтемstrom, wie er im verlaufe eines worts teils den mund, teils den nasenraum passierte, auffing (volltrichter). Sämtliche trichter wurden von mir selbst aus mehreren lagen zusammengeklebten festen papiers hergestellt. Die verwendung des papiers hatte den zweck, das nachschwingen der trichterwände beim sprechen zu vermeiden und gewährte wegen der biegsamkeit der wände den grossen vorteil, dass der luftdichteverschluss zwischen dem trichterrand und den gesichtsteilen des sprechenden trotz der bewegungen der artikulirenden organe sich nicht löste. Da die nachgiebigkeit der trichterwand von der länge der letzteren abhängt, so ist um dieses vorteils willen davon abzuraten, die

¹ Die kurven 1 und 2 der beigegebenen kurventafel sind nach dieser letzten methode hergestellt: in den schlauchweg zwischen trichter und schreibkapsel war eine Y-röhre eingeschaltet. In der art, wie das aussetzen des lautstroms bei den verschlusslauten *p* in *p'áp'a* und *t* in *f'át'ë* markiert wird, gleichen diese kurven völlig denen, die ich im anfang meiner versuche erhielt, als ich trichter und schreibkapsel durch einen gummischlauch verband und, um dem aтем einen abzug zu gewähren, den mund nicht fest an den trichterrand presste. Nur wurden in meinen kurven auch schon hier die schwingungen der stimmbänder sehr deutlich wiedergegeben, was ich mit sicherheit auf die elastizität und grössere spannung der von mir angewandten membran, zum teil auch auf die starke verkürzung des verbindungs-schlauches zwischen trichter und schreibkapsel zurückführe. Man vergleiche die kurve 2 mit der nach der methode der freien lautstromzuführung erhaltenen kurve 8.

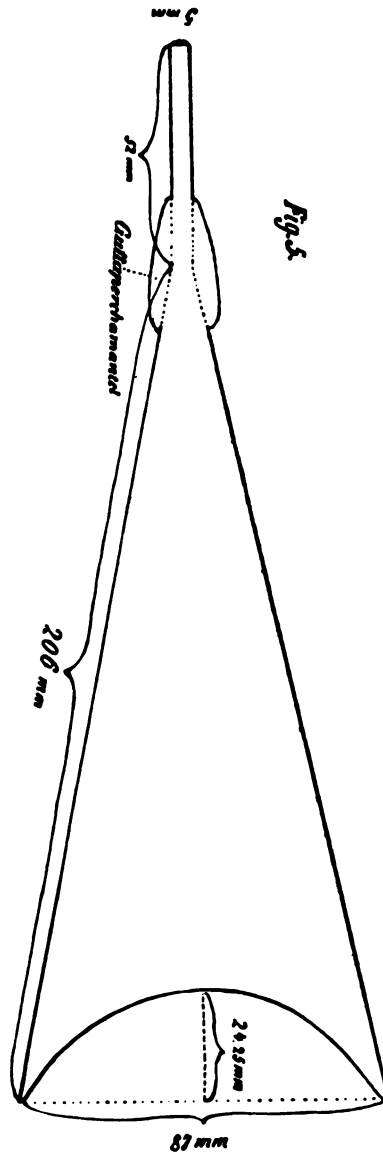
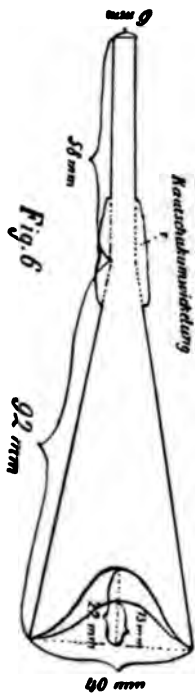


Fig. 5 u. 6. Handtrichter und Nasentrichter.

länge des trichters so gering wie möglich zu bemessen, obwohl eine jede verlängerung des luftweges zwischen mundöffnung und kapselmembran prinzipiell zu vermeiden ist. Den hals des trichters bildete eine metall- oder glaströhre. Die stelle des übergangs vom hals zum übrigen teil des trichters wurde durch umwickeln mit kautschukmembran oder durch umschmelzen mit guttapercha luftdicht gemacht. Die innere weite des trichterhalses war so bemessen, dass man beim sprechen durch den trichter nicht die empfindung einer stauung des atemstroms hatte. 4 mm innendurchmesser erwiesen sich als völlig genügend. Einen horizontalen längsschnitt durch den von mir gebrauchten mund- und nasentrichter geben die figuren 5 und 6, aus ihnen sind zugleich die wirklichen massverhältnisse für die einzelnen teile des trichters zu ersehen.

Der taktirapparat diente dazu, die bewegung der taktirenden hand auf den umlaufenden zylinder zu verzeichnen. Bei der älteren reihe von versuchen wurde der Baltzarsche reiz- und zeitmarkierer (fig. 2, *M*) allein verwendet. Der zeigefinger der taktirenden hand drückt auf die kleine längliche metallplatte *Pl*, die, an dem einen ende um eine achse drehbar, in mechanischem kontakt mit dem metallenen schreibhebel *Sh* steht. Der apparat in seiner verbesserten form, wie er bei der späteren reihe von taktirversuchen zur verwendung kam, hat folgende gestalt. Zwei hartgummiplatten von länglich rechteckiger form (fig. 2, *E*) sind an einer der schmälern seiten durch charnirgelenk mit einander verbunden. Nach der anderen schmalen seite zu ist die obere platte von einer schraube durchbohrt, deren untere spitze auf einer in die untere platte eingelassenen metallfläche aufliegt, und deren oberes ende zu einer klemmschraube hergerichtet ist. Ein draht stellt eine feste verbindung zwischen der oberen platte und dem schreibhebel des Baltzarschen reizmarkierers her. Die länge des verbindungsdrahtes ist so bemessen, dass die entfernung der schraubenspitze von der metallfläche sehr gering (c. 1 mm) ist. Die feder am schreibhebel ist so gespannt, dass der geringste druck des fingers genügt, um die schraubenspitze auf die metallfläche aufschlagen zu lassen.

B. DIE TECHNIK DER VERSUCHE.

Es soll dieser abschnitt über die vorsichtsmassregeln handeln, die man bei der benutzung der apparate und beim sprechen der versuchswörter beobachten muss, um deutlich gegliederte und zur bestimmung der lautdauer geeignete kurven zu erhalten. Vor allem ist erforderlich, dass der tisch, auf dem die apparate aufgestellt sind, durchaus massiv gebaut sei. Sonst ist es leicht möglich, dass die bewegung des nhrwerks erschütterungen der tischplatte und diese wiederum erschütterungen des schreibhebels herbeiführen. Desgleichen sollen die stative, an denen luftkapsel, trichter und stimmgabel befestigt sind, recht massiv gebaut sein. Damit der schreibhebel im stande ist, den feinen veränderungen des luftdrucks im innern der kapsel sofort zu folgen, muss die reibung der schreibspitze an der berussten papierfläche des zylinders möglichst vermindert werden. Die papierfläche soll deshalb möglichst glatt sein, und die spitze des schreibhebels eine genügende rundung besitzen. Die russchicht auf dem papier sei möglichst fein. Man vermeide es, in feuchter luft die versuche anzustellen, da die russtäubchen in folge der feuchtigkeit sich an der schreibspitze leicht zu kleinen ballen zusammenschieben und dadurch einerseits die reibung vermehren, andererseits auf die feinheit der kurvenzeichnung nachteilig wirken. Die spitze des schreibhebels soll leicht federnd die papierfläche berühren und zwar so, dass der winkel, der von der längsachse des schreibhebels mit dem durch die äusserste spitze des hebels gehenden zylinderradius gebildet wird, etwas weniger als einen rechten beträgt. Wäre dieser winkel gleich einem rechten und berührte die schreibspitze gerade die papierfläche, so würde — vorausgesetzt, dass die drehungsebene des schreibhebels mit der achse des zylinders parallel geht — die schreibspitze in folge der krümmung des zylindermantels bei der geringsten bewegung den kontakt mit der papierfläche verlieren, und zwar würde die entfernung der schreibspitze vom zylinder um so grösser sein, je mehr sich der schreibhebel aus seiner ruhelage emporhebt. Damit also die schreibspitze während der bewegungen des schreibhebels der berussten papierfläche des zylinders stetig anliege, ist es nötig, dass die federnde spitze in der ruhelage leicht gestreckt den zylinder berühre. Das mass

dieser notwendigen streckung vermindert sich, wenn der winkel zwischen hebellängsachse und dem durch den hebelberührungspunkt gehenden zylinderradius ein spitzer ist. Der membran gebe man eine mittelmässige, jedenfalls nicht zu geringe, spannung. Sehr wichtig für die erzielung feiner kurven ist es, dass derverschluss zwischen dem trichterrand und den gesichtsteilen des sprechenden durchaus luftdicht sei. Einen solchenverschluss während der sprechbewegungen zu bewahren, erfordert einige übung, und wenn im beginn von experimenten mit neuen versuchspersonen nur niedrige und undeutlich gegliederte kurven erhalten werden, so trägt gewöhnlich die nichtbeobachtung dieses punktes die schuld daran. — Nach dem anlassen des uhrwerks vergeht natürlich eine gewisse zeit, ehe der zylinder in eine gleichmässig rotirende bewegung kommt. Eine genaue untersuchung hat ergeben, dass bei anwendung der grössten geschwindigkeit, die dem zylinder erteilt werden kann, der zustand der gleichförmigkeit der bewegung nach einer dreiviertelumdrehung des zylinders erreicht ist. Man beginne deshalb mit dem sprechen erst, nachdem der zylinder ungefähr eine umdrehung gemacht hat.

Werden bei der anstellung der versuche die bisher angegebenen momente beobachtet, so darf man erwarten, kurven zu erhalten, aus denen bei richtiger analyse die dauer der einzelnen bestandteile der gesprochenen wörter genau zu bestimmen ist. Damit aber diese bestimmungen einen wissenschaftlichen wert haben, müssen die versuchswörter in der richtigen weise gesprochen worden sein. Auch von seiten des sprechenden sind beim anstellen der versuche gewisse bedingungen zu erfüllen. Die wörter, deren bewegungsverlauf auf dem zylinder registriert werden soll, müssen von dem sprechenden ohne jede schwierigkeit hervorgebracht werden. Dazu ist nötig, dass die wörter einer sprache entnommen sind, die der sprechende völlig beherrscht. Die haltung des sprechenden sei bequem, damit die thätigkeit der respirations- und artikulationsorgane sich möglichst ungehindert vollziehe. Es ist selbstverständlich, dass die besonderen sprechbedingungen, wie sie durch die anwendung des mundtrichters gegeben sind, im anfang einen ungünstigen einfluss auf die aussprache der wörter ausüben. Dieser einfluss muss überwunden sein, bevor die kurven zu wissenschaftlichen

zwecken benutzt werden können. Dass nach den aussagen aller versuchspersonen eine verhältnismässig kurze übung dazu gehört, dies zu erreichen, ist wohl der besonderen gestalt, die der trichter besitzt, vor allem aber der nachgiebigkeit der papierwände zu verdanken. Alles, was geeignet ist, die aufmerksamkeit des sprechenden während der versuche abzulenken, muss störend auf die struktur der gesprochenen wörter wirken und macht daher die erhaltenen kurven verdächtig, wenn nicht unbrauchbar. Störende eindrücke müssen deshalb während der versuche möglichst von dem sprechenden ferngehalten werden. Der anblick des sich drehenden zylinders und die beobachtung der während des sprechens entstehenden kurvenzeichnungen besitzen nach meiner erfahrung eine besondere anziehungs-, in unserm falle also ablenkungskraft für den sprechenden. Es ist aus diesem grunde vielleicht ratsam, zwischen trichter und luftkapsel so eine papptafel aufzustellen, dass die funktion der apparate nicht beeinträchtigt, ihr anblick aber dem sprechenden entzogen wird. Durch schliessen der augen seitens der versuchsperson könnte dieser zweck auch erreicht werden, doch ist zu befürchten, dass dabei eine allzugrosse steigerung der erregbarkeit für akustische eindrücke eintritt. Die störende beeinflussung des sprechenden durch das tönen der stimmgabel wäre leicht zu vermeiden, wenn man eine unterbrechungsstimmgabel,¹ die auf elektrischem wege in jedem moment zum schwingen gebracht werden kann, in einem nebenzimmer aufstellte und das verfahren der luftübertragung benutzte, um ihre schwingungen auf dem zylinder fast geräuschlos markiren zu lassen.

Das erste wort einer versuchsreihe zeigt in der mehrzahl der fälle eine auffällige verlängerung der anfangslaute. Es ist diese erscheinung wohl so zu erklären, dass die artikulationsorgane, um aus dem zustand der vollkommenen ruhe in den der bewegung überzugehen, einen grösseren widerstand zu überwinden haben und dazu natürlich mehr zeit gebrauchen, als wenn sie in folge einer eben vollzogenen bewegung in einem gewissen spannungszustand sich befinden. Jedenfalls ist das erste wort jeder versuchsreihe am besten nicht zur bestimmung der lautdauer heranzuziehen.

¹ S. Langendorff, *Physiologische graphik*, Leipzig 1891, s. 135 ff.

C. DEUTUNG UND AUSMESSUNG DER KURVEN.

Die kurven, wie sie von der spitze des schreibhebels auf den rotirenden zylinder aufgezeichnet werden, sollen ein getreues bild von der bewegung des lautstroms beim sprechen geben. Je grösser das luftquantum ist, das die mundöffnung, resp. bei nasalen lauten die nasenöffnung passirt, um so grösser ist der druck, der gegen die öffnung der kapselröhre wirkt, um so höher also ist der ausschlag des schreibhebels. Ist der atemweg, wie bei verschlusslauten, abgeschlossen, so bleibt der schreibhebel in der ruhelage, hindert eine engenbildung den freien atemabfluss, wie bei spiranten einschliesslich der vokale, so hebt sich der schreibhebel mässig, die öffnung eines verschlusses resp. einer enge bewirkt einen lebhaften ausschlag des hebels. Die reinen nasale werden bei anwendung des mundtrichters wie verschlusslaute markirt. Erleichtert wird die deutung der kurven sehr, wenn man ihre entstehung während des sprechens mit den augen verfolgt. Besonders deutlich kann man die beziehung der einzelnen kurventeile zu den artikulationsbewegungen erkennen, wenn man das wort übermässig langsam spricht. Schwingungen der stimmbänder werden durch feine wellen in der wortkurve wiedergegeben. Je steiler aber die kurve verläuft, um so weniger wird sich diese bei horizontalem kurvenverlauf äusserst deutliche wellung erkennen lassen. Um nun solche in der normalen wortkurve steil aufsteigende kurventeile auf etwaige wellung hin genauer zu untersuchen, kann man sich zweier methoden bedienen, die beide darauf ausgehen, den in frage kommenden kurventeil minder steil zu gestalten. Die erste besteht darin, dass man das wort mit sehr geringer energie und sehr langsam ausspricht. Doch machen bei dieser methode die abnormen sprechverhältnisse das resultat unsicher. Zuverlässiger ist die zweite methode: man verbindet trichter und kapselröhre durch einen kurzen gummischlauch und spricht nun in den fast luftdicht an den mund gepressten trichter das wort mit normaler stärke und geschwindigkeit. Die stauung der luft in trichter und luftkapsel wirkt vermindernd auf die grösse des hebelausschlags und damit zugleich auf die steilheit des kurvenanstiegs an der betreffenden stelle.

Bei der bestimmung der den einzelnen kurventeilen entsprechenden zeitlichen dauer ist in betracht zu ziehen, dass die

spitze des schreibhebels seine bewegungen nicht in senkrechter richtung, sondern in einem je nach der länge des schreibhebels verschiedenen kreisbogen vollzieht. Um also den punkt zu finden, der irgend einem punkte der kurve auf der nulllinie entspricht, muss man, vorausgesetzt, dass die ruhelage des schreibhebels genau horizontal ist, durch den punkt der kurve einen kreis hindurchlegen, dessen mittelpunkt auf der nulllinie liegt und dessen radius gleich der länge des schreibhebels ist. Ist die ruhelage des schreibhebels nicht horizontal, so muss der mittelpunkt des kreises auf einer linie liegen, die von der nulllinie der kurve denselben abstand hat, wie der drehpunkt des hebels von einer durch die nulllinie gelegten horizontalebene. Bequem erhält man diese linie, wenn man den hebel, während der zylinder sich in ruhe befindet, seinen bogen auf der papierfläche beschreiben lässt. Hat man das blatt abgenommen, so schlägt man um zwei verschiedene punkte des bogens mit der länge des schreibhebels als radius kreise und erhält in ihrem schnittpunkt den mittelpunkt des zu dem bogen gehörigen kreises. Eine durch diesen punkt zu der nulllinie gezogene parallele stellt die linie dar, auf der der mittelpunkt eines jeden kreises liegen muss, der zur bestimmung des einem punkt der kurve entsprechenden abszissenpunktes gebraucht wird. Folgende figur veranschaulicht die konstruktion der zur richtigen projektion eines kurvenpunktes auf die nulllinie nötigen hüllslinien.



AC sei die nulllinie, d. h. die von der spitze des ruhenden schreibhebels auf den rotirenden zylinder gezeichnete grade, AB der kreisbogen, den die schreibspitze markirt, während der zylinder in ruhe ist. KUR sei die auf dem rotirenden zylinder erhaltene

wortkurve. BD und $AD =$ länge des schreibhebels, $ED \parallel AC$. Um U auf die nulllinie zu projiciren, schlägt man um U mit BD einen kreis, der die verlängerung von ED in G trifft, in G beschreibt man weiter mit GU einen kreis, dessen schnittpunkt mit AC den U auf der nulllinie entsprechenden punkt H ergibt.

Die absolute zeitdauer zweier auf die nulllinie projicirter kurvenpunkte bestimmt man durch messung an der jede nulllinie begleitenden stimmgabelkurve. Da die entfernung zweier zacken der stimmgabelkurve eine dauer von $\frac{1}{100}$ sekunde darstellt, und unter einer lupe noch gut zehntheile der hundertstel geschätzt werden können, so ist unter berücksichtigung des etwaigen schätzungsfehlers anzunehmen, dass die messungen bis auf $\frac{1}{500}$ sekunde genau sind. Kommt es nur darauf an, die mittlere dauer einer reihe von grössen zu bestimmen, so kann man, anstatt jede einzelne grösse zu messen, ein summarisches verfahren einschlagen. Man addirt die einzelgrössen zwischen den spitzen eines präzisionszirkels und bestimmt die zeitdauer der so erhaltenen summe an der stimmgabelkurve. Eine division durch die anzahl der einzelgrössen ergibt den mittleren wert der grösse. Das verfahren empfiehlt sich durch seine kürze und genauigkeit, die summierung der schätzungsfehler, wie sie bei den einzelmessungen leicht stattfinden kann, wird hierbei fast vermieden.

Zwei fehlerquellen, die bei unsern versuchen wirksam sind, mögen zum schlusse behandelt werden. Da die eine von ihnen trotz ihrer bedeutsamkeit bisher keine beachtung gefunden hat, erscheint es wohl gerechtfertigt, wenn ihr hier eine besonders eingehende untersuchung gewidmet wird.¹

Kein registrirapparat vermag eine bewegung genau in dem zeitpunkt aufzuzeichnen, in dem sie sich vollzieht; es vergeht vielmehr zwischen jedem moment der ursprünglichen bewegung und dem entsprechenden moment der registrirbewegung eine gewisse zeit. Die grösse dieser zeit, welche wir als „registrir-

¹ Für die klärung meiner ansichten über die thätigkeit des registrirapparats und die ursachen der registrirverzögerung verdanke ich viel einem briefwechsel, den ich mit meinem bruder, dem ober-postdirektionssekretär Otto Meyer in Minden, über den gegenstand kurz vor der drucklegung dieser abhandlung führte.

verzögerung“ bezeichnen wollen, hängt ab: a) von dem energieverlust, welcher mit der übertragung der bewegung vom aufnehmenden bis zum registrierenden teil des apparats verbunden ist; mit anderen worten, von der summe der widerstände, welche innerhalb des apparats zu überwinden sind, bevor eine wirkung auf den registrierenden teil ausgeübt wird; b) von der zeit, deren die ursprüngliche bewegung bedarf, um ein gewisses minimum von arbeit zu leisten, nämlich jene widerstände zu überwinden; mittelbar also von der energie der ursprünglichen bewegung.

Nehmen wir an, es gälte den moment der explosion eines labialen verschlusslautes mittelst des mundtrichters und der Marey-Hürthleschen schreibkapsel bei anwendung der methode der geschlossenen luftstromzuführung auf den rotirenden zylinder aufzuzeichnen. Die wirkung auf den apparat beginnt in dem augenblicke, wo der lippenverschluss durch den druck des in der mundhöhle angesammelten atems gesprengt wird. Mit grosser geschwindigkeit dringt die atemmasse aus der mundöffnung in den trichter des apparats und übt auf die darin befindliche luft einen stoss aus. Die energie dieses stosses wird nun zunächst vollständig dazu verbraucht, um die molekularen widerstände der trichterluft, ihre trägheit und ihre reibung an den wänden des trichters aufzuheben; erst nachdem diese widerstände überwunden sind, kann der stoss an die zwischen der öffnung der trichterröhre und der schreibkapselmembran eingeschlossene luftsäule weitergegeben werden. Hier wiederholt sich derselbe vorgang; und zwar wird die verzögerung in diesem teile des apparats um so grösser sein, je länger die luftsäule ist, welche die fortpflanzung des stosses zu vermitteln hat. Hat nunmehr die schreibkapselmembran den stoss aufgenommen, so hat dieser noch eine reihe weiterer widerstände zu überwinden, dargestellt durch die spannung und das gewicht der membran, durch die trägheit, die reibung und das gewicht der auf der membran lastenden luftschicht, des aluminiumplättchens, des steges und des schreibhebels, durch die reibung der achse des schreibhebels in ihren lagern und die der schreibhebelspitze an dem papier und im russüberzug des zylinders. Von besonders starkem einfluss ist die reibung der schreibhebelspitze, weil sie an einem grösseren hebelarm wirkt als der von der membran auf den

schreibhebel übertragene stoss, von dem sie überwunden werden soll, und weil sie überdies durch die bewegung der zylinderoberfläche erheblich verstärkt wird. Aber auch die übrigen widerstände dürfen, so klein sie auch sein mögen, gegenüber den ebenfalls sehr kleinen kräften, welche die bewegung des schreibhebels hervorrufen, keineswegs vernachlässigt werden. Erst nachdem alle diese widerstände aufgehoben und damit ein nicht unerheblicher teil der dem apparat zugeführten energie verbraucht ist, kann die weitere energiezufuhr dazu verwendet werden, die schreibhebelspitze in bewegung zu versetzen. Dieser zustand dauert fort, bis die energiezufuhr ihr maximum erreicht hat. Nach überschreitung des maximums werden die im anfang der bewegung überwundenen widerstände wieder frei, wirken nun aber zum grösseren teil in einem die *abwärtsbewegung* des hebels hemmenden sinne; die folge davon ist, dass ebenso wie der beginn des kurvenanstiegs auch das maximum der kurve hinter dem entsprechenden punkt der ursprünglichen bewegung zurückbleibt. Dasselbe lässt sich überhaupt von jedem punkte der registrierbewegung nachweisen.

Was hier mit bezug auf die explosion eines labialen verschlusslautes erörtert worden ist, gilt selbstverständlich sinngemäss auch für die registrierung jedes beliebigen punktes einer komplizirteren, z. b. der ein wort repräsentirenden atembewegung.

Soll nun die registrierverzögerung eine möglichst geringe sein, so muss dafür Sorge getragen werden, dass einerseits die widerstände und die dadurch bedingten energieverluste nicht zu gross sind, und dass andererseits der atemstrom voll und ungeschwächt in den apparat gelangt und darin zur wirkung kommt.

Wenn es sich nur darum handelte, den moment einer atemexplosion zu registrieren, würde diese letztere forderung am besten durch einen mit der schreibkapsel luftdicht verbundenen und eng dem gesicht anliegenden mundtrichter von möglichst geringer länge erfüllt werden. Die grossen nachteile aber, die dabei wegen der stauung des atems für die registrierung des ganzen worts eintreten, machen diese art der lautstromzuführung unbrauchbar. Die methode der freien lautstromzuführung, wie sie auf s. 17 beschrieben ist, scheint mir aus den ebendort angegebenen gründen die für phonetische versuche geeignetste zu sein.

Allerdings wirkt bei ihr der lautstrom nicht in seiner vollen stärke, indem er beim austritt aus der trichterröhre, von dem zwang der röhrenwände befreit, sich seitlich ausbreitet, so dass ein geringer bruchteil gegen die öffnung der kapselröhre nicht mehr zur wirkung gelangt. Die zeit der registrirverzögerung wird daher unter fast gleichen verhältnissen bei der methode der freien lautstromzuführung grösser sein als bei der methode der geschlossenen zuführung, und zwar wird sie sich bei gleich bleibendem durchmesser der kapselröhre abhängig zeigen müssen von dem innendurchmesser der trichterröhre. Durch eine verengerung des abstandes zwischen trichterröhre und kapselröhre und durch die herstellung eines richtigen verhältnisses zwischen den durchmessern der beiden röhren (ev. trichterförmige erweiterung der kapselröhre) wird es indessen möglich sein, diese durch das freie anströmen des atems bedingte vergrösserung der registrirverzögerung sehr einzuschränken.

Die anwendung eines langen gummischlauchs¹ zur verbindung von mundtrichter und kapselröhre macht wohl die handhabung des mundtrichters sehr bequem, hat aber verschiedene nachtheile im gefolge, deren wichtigster darin besteht, dass mit der länge der eingeschlossenen luftsäule auch ihre molekularen widerstände, trägheit und reibung, verstärkt und somit die energieverluste erhöht werden. Der widerstand, den eine luftmasse bei der bewegung durch lange und enge schlauchleitungen zu überwinden hat, ist ziemlich bedeutend. Nach versuchen von Riedler und Gutermuth beträgt der druckverlust zwischen anfang und ende einer luftleitung

$$z = \frac{533}{10^{10}} \gamma \frac{l}{d} u^2 \text{ in kg/qcm, worin bezeichnet:}$$

γ das mittlere gewicht eines cbm luft in der leitung, in kg,
 l die länge und d den lichten durchmesser der leitung, in m,
 u die mittlere luftgeschwindigkeit in m/sek.²

¹ Rousselot gebrauchte bei den versuchen, die den in den *Modifications phonétiques* 1891 veröffentlichten messungen zu grunde liegen, gummischläuche, die oft eine länge von 1 m und mehr besaßen.

² Die formel ist aus dem *Ingenieur-taschenbuch*, hrsg. vom verein Hütte, 16. aufl., Berlin 1896, entnommen.

Die grösse der einbusse an lebendiger kraft wäre danach der länge des schlauchweges und dem quadrat der luftgeschwindigkeit direkt, dem durchmesser des schlauches umgekehrt proportional. Da nun die zeit der verzögerung, wie oben ausgeführt, in hohem grade abhängig ist von der grösse der lebendigen kraft, mit der der lautstrom, aus dem trichter kommend, gegen die membran wirkt, so ist leicht einzusehn, dass die länge des zuleitungsschlauches bei der kritik der kurven nicht vernachlässigt werden darf und wegen des verzögernden einflusses, den sie auf den eintritt der registribewegung ausübt, soviel wie möglich eingeschränkt werden muss.

Zu der verzögerung, die durch die beschaffenheit des registrirenden apparats bedingt ist, kommt nun aber bei der *ausmessung* der kurven eine zeit hinzu, die in der beschaffenheit des menschlichen gesichtssinns ihren grund hat, und die wir zum unterschiede von der registrirverzögerung als „wahrnehmungsverzögerung“ bezeichnen wollen. Die abweichung der kurve von der nulllinie muss nämlich eine gewisse grösse, nach psychophysikalischem ausdruck einen gewissen unterschiedsschwellenwert, besitzen, damit das menschliche auge sie überhaupt als solche wahrnehme. Es wird in wirklichkeit also nicht der punkt wahrgenommen, in dem die kurve ihren anstieg beginnt, sondern der punkt der kurve, der von der nulllinie um die grösse der unterschiedsschwelle entfernt ist. Die grösse der unterschiedsschwelle ist aber abhängig von der grösse des reizes, von dem ein anderer als verschieden wahrgenommen werden soll, in unserm fall also von der breite der nulllinie, d. h. der linie, die die schreibhebelspitze im ruhezustand in die rüssschicht des zylinders eingräbt. Nach den untersuchungen von Volkmann¹ und Chodin² nimmt die unterschiedsempfindlichkeit des auges bei kleinen distanzen sehr schnell ab. Die mittlere abweichung vom mittelwert des untermerklichen unterschieds beträgt für die distanz von 0,2 mm (nach Volkmann) $\frac{1}{10}$; für die distanz von 0,1 mm, die ungefähre mittlere breite der nulllinie bei unsern versuchen, wird sie also sehr wahrscheinlich noch mehr betragen. Je kleiner der winkel ist, den die kurve in wirklichkeit mit der

¹ *Physiologische untersuchungen im gebiete der optik*, I, s. 133/34.

² *Archiv für ophthalmologie*, bd. XXIII, 1, s. 99 ff.

nulllinie bildet — er ist von der energie des wirkenden atemstroms abhängig —, um so grösser wird natürlich der durch die thatsache der unterschiedsschwelle bedingte beobachtungsfehler sein.

Die betrachtungen über die im bau des registrirapparats begründete verzögerungszeit waren der hauptsache nach bereits niedergeschrieben, als eine experimentelle untersuchung ihre richtigkeit im einzelnen bestätigte. Bevor wir aber die methode und die ergebnisse dieser untersuchungen geben, möge eine kritik der versuche, die Marey zu der fraglichen sache angestellt hat, hier platz finden. In seinem für die physiologische experimentaltechnik höchst bedeutungsvollen werk *La Méthode Graphique* (Paris 1878) gibt er auf s. 479 an, dass ein luftstoss $\frac{1}{280}$ sek. braucht, um sich durch einen gummischlauch von 1 m länge und 4 mm innendurchmesser fortzupflanzen. Dass in der schreibkapsel selbst die ursache einer besonderen verzögerung der registrirbewegung liegt, scheint Marey gar nicht vermutet zu haben, und die ergebnisse seiner versuche konnten ihn wegen der von ihm angewandten methode nicht leicht darauf aufmerksam machen. Er verband nämlich zwei genau senkrecht über einander gestellte schreibkapseln durch einen langen gummischlauch. Durch einen druck auf den schlauch wurden bewegungen der beiden schreibhebel ausgelöst, und die bewegungen auf einen mit bestimmter geschwindigkeit rotirenden zylinder registrirt. Wurde nun der schlauch genau in der mitte seiner ganzen länge zusammengedrückt, so hatte der stoss nach beiden schreibkapseln hin einen gleich langen weg zurückzulegen und die bewegungen der beiden schreibhebel vollzogen sich genau gleichzeitig. Wurde aber der schlauch an einer andern stelle als der mitte zusammengedrückt, so war der weg zu der einen schreibkapsel länger als der zu der andern, und die bewegung des einen schreibhebels musste der des andern gegenüber später erfolgen. Die differenzzeit zwischen den beiden schreibhebelbewegungen ergab die zeit, die der luftstoss brauchte, um sich durch die differenz der beiden schlauchwege fortzupflanzen. Die zeit, die der luftstoss brauchte, um die durch die einzelnen theile der schreibkapsel gegebenen widerstände zu überwinden, konnte natürlich, da diese widerstände für beide schreibkapseln

nahezu dieselben waren, nicht deutlich sich bemerkbar machen. Spuren der wirkung dieser widerstände hätten sich meines erachtens allerdings in den resultaten finden müssen. Wenn wir annehmen, die differenz der schlauchwege wäre einigermaßen bedeutend gewesen, so müsste der luftstoss beim passiren des längeren schlauchweges einen weit grösseren verlust an lebendiger kraft erleiden, als der luftstoss, der durch den kürzeren schlauchweg geleitet wurde. Die zeiten, die der luftstoss brauchte, um die widerstände jeder der beiden schreibkapseln zu überwinden, konnten in einem solchen falle nicht gleich sein, sich daher auch nicht gegenseitig aufheben, sondern mussten in dem gesamtresultat zum ausdruck kommen. Betrug z. b. die differenzen der schlauchwege 1, 5, 9 m, so dürfte man demnach erwarten, dass die zeitlichen differenzen der momente, die den beginn der bewegung bei beiden hebeln bezeichneten, nicht das verhältnis von 1:5:9, sondern ein verhältnis von $1:5 + a:9 + b$ zeigen würden. Bei der sicherlich sehr geringen grösse der a und b ist es aber begreiflich, dass diese spuren der einwirkung der schreibkapselwiderstände auf die zeit zwischen luftstoss und registrirbewegung nur von einem, der sie erwartet, als spuren erkannt worden wären.

Der umstand übrigens, dass Marey dieses für verschieden starke stösse variirende moment der verzögerung, wie sie durch die in der schreibkapsel bestehenden widerstände herbeigeführt wird, nicht berücksichtigt hat, ist geeignet, die Mareysche bestimmung der fortpflanzungsgeschwindigkeit eines luftstosses in 4 mm engem gummischlauch auf 280 m in der sek. recht unsicher erscheinen zu lassen. Bekanntlich beträgt die fortpflanzungsgeschwindigkeit der luft bei 0° ungefähr 333 m in der sek. Die Mareysche reduktion auf 280 m wäre möglicherweise zum grösseren theile auf die wirksamkeit der schreibkapselwiderstände zurückzuführen. Es gibt wohl nur ein einziges verfahren, das versprechen dürfte, über die fortpflanzungsgeschwindigkeit eines luftstosses, ev. ihre abhängigkeit von der stärke des stosses, näheres zu ergeben: das von Raps in Wiedemanns *Annalen der physik und chemie* (1893, bd. 50) beschriebene verfahren, das darauf beruht, änderungen der luftdichte unter benutzung zweier durch sie zur interferenz gebrachter lichtstrahlen auf photographischem wege registriren zu lassen.

Rousselot übernimmt in seinen *Modifications phonétiques du langage*, wie in seinem neuesten werk *Principes de phonétique expérimentale* (Paris und Leipzig, 1897) die 280 m/sek., die Marey als fortpflanzungsgeschwindigkeit eines luftstosses in 4 mm engen gummischläuchen angibt. Was bei Marey nur zu vermuten ist, ist bei Rousselot gewiss: er nimmt an, dass die registrering eines luftstosses mittelst einer Mareyschen schreibkapsel bei anwendung eines 1 m langen gummischlauches von 4 mm innendurchmesser dem wirklichen eintritt des luftstosses gegenüber nur eine verzögerung von $\frac{1}{280}$ sek. erleidet: *ce qui donne, pour un tube d'un mètre, un retard de $\frac{1}{280}$ de seconde entre le moment de la production du phénomène et celui où il s'inscrit* (*Principes* etc. s. 100).

Um die gesamtzeit zu bestimmen, die zwischen dem beginn eines luftstosses und dem moment seiner registrering durch den hebel der Marey-Hürthleschen schreibkapsel liegt, benutzte ich folgendes verfahren. Ein mit einer kautschukmembran überspannter metallkessel diente zur erzeugung des primären luftstosses. Die kreisfläche der kautschukmembran besass einen durchmesser von 38,8 mm, genau in ihrer mitte war ihr eine metallplatte von 20,9 mm durchmesser aufgesetzt und mittelst syndetikon befestigt. Auf dieser metallplatte war ein siegellackhügel von c. 10 mm höhe errichtet, in dem siegellack mit seinem mittelstück fest eingebettet lag ein mit schreibspitze versehener 92 mm langer strohhalm, wie er bei der Marey-Hürthleschen schreibkapsel zur verwendung kommt. Das der schreibspitze entgegengesetzte ende des strohhalmes war um eine feste stahlaxe drehbar, so dass der halm als einarmiger hebel fungierte. Die schreibspitze berührte die berusste papierumkleidung eines drehbaren zylinders. Beginn und verlauf eines luftstosses, wie ihn ein druck des fingers auf den siegellackhügel bewirkte, wurde so *ohne verzug* auf den zylinder registriert. Aus der ordinaten- und abszissenlänge der kurve, den gegebenen durchmessern der membran und der metallplatte, sowie der länge des schreibhebels war die geschwindigkeit der luftverdrängung aus dem metallkessel, also die stärke des luftstosses, genau zu bestimmen. Ein gummischlauch von 4 mm innendurchmesser und bestimmter, in verschiedenen versuchsreihen variirender länge leitete den luft-

stoss gegen die öffnung einer Marey-Hürthleschen schreibkapsel, wie sie auf s. 13 dieser abhandlung des genaueren beschrieben worden ist. Die spitze des schreibhebels dieser kapsel war so an den zylinder gestellt, dass die von ihr beschriebene nulllinie nur c. $\frac{1}{2}$ mm von der nulllinie des schreibhebels der primären luftkapsel entfernt war. Es geschah dies nach dem vorgange von Helmholtz, um den beginn des kurvenanstiegs genauer bestimmen zu können. Bei einer reihe von versuchen wurde der gummischlauch luftdicht mit beiden kapseln verbunden, bei einer andern reihe ging der schlauch in eine 32 mm lange glasröhre von verschiedenen (4,5 und 3 mm) innendurchmesser aus, die der öffnung der schreibkapselröhre in einer entfernung von 9 mm achsenparallel gegenübergestellt war. Der einfluss der beiden arten der lautstromzuführung, der geschlossenen und der freien, auf die grösse der verzögerung konnte so einer bestimmung unterzogen werden. Die berussung des zylindermantels wurde möglichst fein hergestellt, der druck der schreibhebelspitze gegen den zylinder möglichst gering bemessen. Um den einfluss des gewichts der die membran belastenden apparattheile auf die grösse der verzögerung zu erkennen, wurde bei einer reihe von versuchen das aluminiumplättchen mit 2×10 gr. beschwert. Der zylinder besass einen umfang von 115,5 cm, die geschwindigkeit, mit der die mantelfläche sich bewegte, betrug im durchschnitt 55 cm in der sek. Bei jedem einzelversuch diente eine stimmgabel von 100 doppelschwingungen in der sek. zur genauen registrirung der zeit. Zwei stärkegrade kamen bei der erzeugung des primären luftstosses im allgemeinen zur verwendung: bei dem stärkeren stoss bewegte sich das auf die membran geklebte metallplättchen mit einer fast gleichförmigen geschwindigkeit von 8,7 mm in 3,1 hundertstel sekunden auf die basis des metallkessels zu, es wurden also in 3,1 hundertstel sekunden 6272 cmm luft aus dem metallkessel in den schlauch gepresst; bei dem schwächeren stoss bewegte sich das metallplättchen mit einer geschwindigkeit von 6,4 mm in 6,5 hundertstel sekunden, in dieser zeit wurden also 4614 cmm luft in den schlauch gepresst. — Der beginn des kurvenanstiegs wurde unter der lupe bestimmt. Ein mikroskop wurde deshalb nicht zu diesem zweck verwendet, weil auch zu den messungen, auf denen die späteren angaben

über die zeitliche dauer der laute und über die stelle des takt-schlags im gesprochenen wort beruhen, nie ein mikroskop, sondern stets eine lupe verwendet worden war.

Die ergebnisse der versuche sind in der folgenden tabelle zusammengestellt. Aus ihr ist deutlich zu ersehen, wie die grösse der markierungsverzögerung abhängt von der stärke des stosses, der art der luftstromzuführung, der länge des zuleitungsschlauches, dem inneren durchmesser der den schlauch endigenden glaströhre, und schliesslich dem gewicht der auf der kautschukmembran lastenden apparattheile. Die zahlenangaben beziehen sich auf hundertstel sekunden ("), die in eckigen klammern [] eingeschlossenen zahlen geben die zahl der einzelmessungen, auf denen die vorhergehende zeitangabe als durchschnitt beruht:

	Geschlossene luftstromzuführung:		
	Länge des zuleitungsschlauches: 20 cm		Länge des zuleitungs- schlauches: 510 cm
	Gewicht der auf der membran lastenden apparattheile:		
	0,4434 gr	20,4434 gr	0,4434 gr
Starker stoss	0,21" [43]	0,50" [17]	2,30" [31]
Schwacher stoss	0,46" [29]	—	2,62" [19]
	Freie luftstromzuführung:		
	Länge des zuleitungsschlauches: 21 cm		Länge des zuleitungs- schlauches: 510 cm
	Innendurchmesser der glaströhre am schlauchende:		
	4,3 mm	3 mm	
Starker stoss	0,36" [37]	0,76" [33]	2,74" [17]
Schwacher stoss	1,11" [14]	1,17" [19]	3,46" [16]

Die zeit der markierungsverzögerung erreicht, wie die zahlen zeigen, zumal bei anwendung längerer zuleitungsschläuche eine solche grösse, dass sie bei feineren untersuchungen nicht unberücksichtigt gelassen werden darf. Der einfluss der stärke des stosses auf die grösse der verzögerung ist sehr beachtenswert. Der winkel, in dem der anstieg der kurve von der nulllinie sich vollzieht, bietet einen verlässlichen massstab für die kraft des der kurve zu grunde liegenden luftstosses. Steigen zwei kurven, die bei anwendung derselben schreibkapsel, derselben art der luftstromzuführung und derselben zylindergeschwindigkeit erhalten wurden, in demselben winkel von der nulllinie auf, so ist für sie auch die zeit der verzögerung als gleich anzusetzen. Diese thatsache wurde benutzt, um die zeit der verzögerung für die anlaute gesprochener wörter bei unsern kurven annähernd zu bestimmen. Die geschwindigkeit des zylinders wurde auf ein mass reduziert, wie es bei der herstellung der kurven ganzer gesprochener wörter früher in anwendung gekommen war (8,2 cm in der sek.), und der anstieg der kurven, die hierbei¹ für den oben näher bestimmten starken und schwachen luftstoss erhalten wurden, mit dem anstieg der wortkurven verglichen. Der anstieg der kurven, die die explosion harter verschlusslaute bezeichneten, war etwas grösser als der anstieg der für den starken luftstoss erhaltenen kurven, der anstieg der kurven weicher verschlusslautexplosionen etwas geringer. Der anstieg der durch den schwachen luftstoss verursachten kurven war ungefähr gleich dem anstieg der kurven, die den beginn weicher spiranten und die explosion des kehlkopfverschlusslautes bezeichneten. Demnach werden wir die zeit der verzögerung, die für die markierung der anlaute bei den wortkurven in betracht kommen, annähernd bestimmen dürfen:

für die explosion harter verschlusslaute auf c. 0,8"		
" "	weicher "	" c. 1,0"
" "	harter reibelaute "	" c. 1,2"
" "	" "	" c. 1,5"
" "	des kehlkopfverschlusslautes auf c. 1,5"	

¹ Natürlich unter anwendung der freien lautstromzuführung und eines der länge des mundtrichters ungefähr entsprechenden zuleitungsschlauches.

Eine andere fehlerquelle, die für unsern apparat in betracht kommt, liegt in dem umstande, dass die schreibspitze, um bei bewegungen des hebels der gekrümmten zylindermantelfläche stets anzuliegen, beim schreiben fortwährend ihre gestalt verändern muss, sodass für verschiedene punkte der kurve die längen der zu ihren ordinatenkreisen gehörigen radien verschieden sind. Da aber eine untersuchung der bögen, die der hebel auf dem ruhenden zylinder aufschreibt, keine merkliche abweichung von der gestalt von kreisbögen erkennen lässt, so ist diese fehlerquelle zu gering, um auf das resultat unserer messungen einen merklichen einfluss auszuüben, und ist daher unberücksichtigt geblieben.

(Fortsetzung folgt.)

Westerburg im Westerwald.

ERNST A. MEYER.

Berichtigung.

S. 34 z. 4 u. 8 v. u. lies *cbmm* statt *cmm*. — S. 36 z. 4 v. u. lies *weicher reibelaute* statt *harter reibelaute*.

DIE FREMDSPRACHLICHEN LEHRBÜCHER AUF DEN HÖHEREN MÄDCHENSCHULEN VON OSTERN 1895 BIS OSTERN 1897.

Teil I dieser arbeit ist für 1895—97 die fortsetzung dessen, was Wespy (*Zeitschrift f. weibl. bildung* XII, s. 522 ff.; XIII, s. 464 f.; XV, s. 190 ff.) angefangen, Wunder (*Neuere Sprachen* IV, s. 477 ff.) zusammengefasst und seinerseits für das schuljahr 1894/95 fortgesetzt hat. Der II. teil wird gebildet von einer ähnlichen zusammenstellung der übrigen französischen und englischen unterrichtsbücher, welche in dem *einen* schuljahre 1896/97 gebraucht worden sind, eingeteilt in a) grammatiken, b) lesebücher, c) gedichtsammlungen, d) sonstige hülfsbücher. Soviel mir bekannt, ist eine derartige zusammenstellung für töchterschulen bis jetzt noch nicht gemacht worden. Namentlich der überblick über die grammatiken ist wohl nützlich und von interesse, einmal, um für uns den jetzigen standpunkt des grammatikgebrauchs festzustellen, wie auch um die bewegung nach der neuen methode hin auf diesem gebiete verfolgen zu können.

Seit ostern 1895 sind in Preussen die „mairegulative“ in gültigkeit. Ihr einfluss dürfte sich merklich, namentlich in preussischen schulen, beim gebrauche solcher bücher äussern, wenigstens äussern können, die nur für ein semester oder höchstens ein jahr in *einer* klasse gebraucht werden, also bei der lektüre der einzelschriftsteller.

Für 1895/96 sind die programme für die lektüreangabe z. t. wenig ergiebig, weil eine anzahl gerade grösserer anstalten nicht mitteilen, was in dem jahre gelesen worden ist, sondern einen lehrplan geben. Einige davon geben dabei eine reihe von

werken an, die späterhin gelesen werden sollen. Auch diese sind in soweit in betracht gezogen worden, als die zahl der vorschläge bei der betr. klasse hinter die zahl, die die wirkliche lektüre angibt, mit einem pluszeichen gesetzt worden ist. Also ein werk wurde gelesen in II₇₊₂ heisst: es wurde an 7 anstalten während des jahres in der II. klasse gelesen; dazu geben 2 anstalten in einem lehrplan dasselbe als in der II. klasse zu lesen an.

Die zusammenstellung, eine zum grossen theile mechanische, recht mühsame arbeit, wird ausserordentlich erschwert durch die manchmal so ungenauen angaben. Bei vielgebrauchten und in mehrfachen ausgaben vorliegenden werken (z. b. den grammatiken von Ploetz, Gesenius, Deutschbein) ist häufig nicht sicher zu konstataren, welche ausgabe gebraucht wurde. Manche anstalten geben allerdings einen überblick über ihre lehrbücher, der musterhaft und sofort zu übersehen ist. Dann diese fülle von druckfehlern. Sie erklärt sich ja teilweise aus der schwierigkeit des druckes in kleinen druckereien. Namentlich in den angaben über fremdsprachliche werke halten manche töchterschulprogramme in der zahl der druckfehler wohl den weltrecord. Auch widersprüche in einzelnen programmen sind zu finden (der zwischen dem lehrplan und den lektüreangaben 96/97 Königsberg geht wohl auf einen redaktionsfehler zurück). Wenn die angaben so ungenau sind, dass sie nicht über den kreis der schule hinaus zu verwerten sind, sollten doch lieber die kosten gespart werden.

In übereinstimmung mit den früheren tabellen ist die zählung der klassen nach der 9stufigen anstalt (IX—I) gemacht, doch ist *diese erste* klasse Ib und der 10. jahrgang der 10stufigen anstalt, gleichgültig ob dieser eine klasse wie die anderen, eine selekta oder „wahlfreie kurse“ u. s. w. darstellt, Ia genannt. Wespy und Wunder haben diesen unterschied nicht gemacht, jedenfalls nicht weil sie geglaubt haben, dass es in diesem alter gleichgültig ist, ob die mädchen dieses oder jenes werk ein jahr früher oder später lesen, sondern weil manche anstalten Ia gar nicht haben, manche Ia mit Ib zusammen (oder nur teilweise getrennt) unterrichten und dann I bequem für beides zu setzen ist. Der unterschied Ia : Ib lässt sich nach den angaben durchführen. Waren in anstalten zwei jahrgänge kombinirt, so ist

dies dadurch bezeichnet, dass der jedesmal die *ältere* klasse bezeichnende buchstabe zwischen klammern steht: I(a).

I. LEKTÜRE.

Für das schuljahr 1895/96 konnten die programme von 75 anstalten benutzt werden, für 1896/97 von nur 73. Einige laufen erst immer während des folgenden jahres ein, oder werden nur alle 2—3 jahre veröffentlicht.

A. FRANZÖSISCH.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
1. About, <i>Le grain de plomb</i>	—	III ₁
2. Augier et Sandeau, <i>La pierre de touche</i>	I(a) ₁	I(a) ₁
3. Barante, <i>Jeanne d'Arc</i>	Ia ₁ Ib ₁	Ia ₁ Ib ₁
4. Bawr, <i>La pièce de cent sous</i>	II ₂	II ₁ III ₁
5. —, <i>Michel Perrin</i>	Ib ₁	—
6. Bayard, <i>La reine de 16 ans</i>	II ₁₊₁	II ₁
7. Belot et Villetard, <i>Le testament de César Girodot</i>	Ia ₁	—
8. Bentzon, <i>Yette, histoire d'une jeune Créole</i>	II ₁	II ₁
9. Berquin, <i>Le congé</i>	III ₁₊₁	—
10. —, <i>Le déserteur</i>	—	Ib ₁
11. —, <i>La rente du chapeau</i>	—	Ib ₁
12. Bersier, <i>Les myrtilles</i>	III ₁ IV ₁ V ₁	IV ₁
13. Boissonnas, <i>Une famille pendant la guerre de 1870</i>	Ia ₁	Ib ₂
14. Bouilly, <i>L'abbé de l'épée</i>	Ia ₁ Ib ₂ II ₁	II ₁
15. —, <i>Meilleurs contes à ma fille</i>	III ₁	III ₁
16. Bruno, <i>Le tour de la France par deux enfants</i>	Ib ₂ II ₄₊₁	Ia ₁ Ib ₂ II ₂ III ₄
17. —, <i>Francinet</i>	—	Ib ₂
18. Chateaubriand, <i>Le dernier des Abencerages</i>	Ib ₁₊₁	Ia ₁ Ib ₁
19. —, <i>Itinéraire</i>	Ib ₁	—
Choix de nouvelles modernes (Velhagen & Klasing):		
20. I. band	Ia ₂ Ib ₄ II ₁ III ₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₂ III ₁ ¹
21. II. band	Ia ₂ II ₂ III ₁	Ia ₁ Ib ₂ II ₄
22. III. band	Ia ₁ Ib ₄ II ₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₁
Ohne bandangabe	Ia ₁₊₁ Ib ₂₊₄	Ia ₁ Ib ₂ II ₁
	II ₁₊₁ III ₁	

¹ Besonders bemerkt: kursorisch!

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
23. Colomb, <i>La fille de Carille</i>	II _s III _s + ₁	II _s
24. —, <i>Thérèse</i>	Ib ₁	—
25. Combe, <i>Pauvre Marcel</i>	Ia _s + ₁ Ib _s	Ia _s
26. <i>Contes de fées (Cendrillon u. s. w.)</i>	III ₁	III ₁
27. <i>Les contes de la bonne maman</i>	—	IV ₁
28. <i>Conteurs modernes</i>	Ib ₁	—
29. <i>Contes modernes</i>	Ia ₁	—
30. Coppée, <i>Les vrais riches</i>	Ia ₁	Ia ₁ Ib _s
31. —, <i>Choix de nouvelles</i>	—	Ib ₁
32. —, <i>Le luthier de Crémone</i>	—	Ia ₁
33. —, <i>L'enfant perdu</i>	—	Ia ₁
34. Corneille, <i>Cid</i>	Ia _s Ib ₁ + ₁	Ia _s
35. —, <i>Les Horaces</i>	Ib ₁ + _s	Ia ₁
36. —, <i>Cinna</i>	—	Ia ₁
37. Daudet, <i>Le petit chose</i>	Ia _s Ib _s + _s I(b) ₁ II ₁	Ia _s Ib _s ¹ II _s
38. —, <i>Tartarin de Tarascon</i>	Ia ₁	Ia ₁ Ib ₁
39. —, <i>La belle Nivernaise</i>	—	II ₁
40. —, <i>Lettres de mon moulin</i>	Ia _s + ₁ Ib _s + ₁ II _s I(a) ₁	Ia _s Ib _s II ₁
41. —, <i>Contes de lundi</i>	—	Ia ₁ Ib _s
42. —, <i>Contes choisis</i>	—	Ia ₁ (kurs.)
43. Delavigne, <i>Les enfants d'Edouard</i>	Ia ₁	Ib ₁
44. —, <i>Louis XI</i>	Ia ₁	Ia _s Ib _s
45. Dhombres et Monod, <i>Biographies historiques</i>	Ib ₁	—
46. Ducamp, <i>Paris</i>	Ia ₁	Ia ₁
47. Duruy, <i>Biographies d'hommes célèbres</i>	Ib ₁ + ₁	II ₁
48. <i>De Phalsbourg à Marseille</i>	III ₁	—
49. Dumas, <i>M^{me} Reybaud</i> u. s. w.	—	II ₁
50. —, <i>Les demoiselles de St. Cyr</i>	—	Ia ₁ ²
51. Erckmann-Chatrian, <i>Waterloo</i>	Ia ₁	—
52. —, <i>L'ami Fritz</i>	Ia ₁ II ₁ + ₁	Ia _s I(a) ₁ II _s
53. —, <i>Histoire d'un conscrit</i>	Ia ₁ I(a) ₁ Ib ₁ II ₁ + ₁	Ia ₁ Ib ₁ + ₁ II _s
54. —, <i>Vier erzählungen</i>	Ia _s Ib _s II _s	Ib _s II _s
55. Feuillet, <i>Le roman d'un jeune homme pauvre</i>	Ia _s Ib _s + ₁	Ia _s Ib _s
56. —, <i>Le village</i>	Ia ₁ ² Ib ₁ + ₁ III ₁ (?)	Ia _s ² II ₁

¹ 1mal kursorisch.² Zum teil privat.³ 1mal kursorisch.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
57. Foa, <i>L'aveugle de Clermont</i>	II ₁	II ₁ , III ₁ (kurs.)
58. Friedrich der Grosse, <i>La guerre de 7 ans</i>	—	Ia ₁
59. Galland, <i>Histoire de Sindbad</i>	II ₁ III ₁	—
60. —, <i>Histoire d'Aladdin</i>	III ₁	—
61. —, <i>Histoire d'Ali Baba</i>	III ₁₊₁	III ₂
62. Girardin, <i>La joie fait peur</i>	Ia ₂ Ib ₂ II ₂	Ia ₁ Ib ₂ II ₂
63. —, <i>Récits de la vie réelle</i>	II ₁	II ₁
64. —, <i>La tante Dorothée</i>	Ib ₁	—
65. Goncourt, <i>Histoire de Marie Antoinette</i>	—	Ia ₁
66. Gréville, <i>Perdue</i>	II ₁₊₁	Ia ₂ Ib ₁
67. Guizot, <i>Récits historiques</i>	II ₁₊₁	—
68. Gyp, <i>Petit bleu</i>	II ₁	II ₂
69. Halt, <i>Histoire d'un petit homme</i>	—	Ia ₁
70. St. Hilaire, <i>Courage et bon cœur</i> . . .	Ib ₁	II ₁
71. Labiche et Martin, <i>Poudre aux yeux</i> .	—	Ib ₁
72. <i>La loterie de Francfort</i>	Ib ₁	—
73. Lamartine, <i>Captivité, procès et mort de Louis XVI</i>	—	Ib ₁
74. Loti, <i>Les pêcheurs d'Islande</i>	Ia ₁	—
75. —, <i>Aus fernen ländern und meeren</i> .	—	Ia ₁
76. Maistre, <i>Le lépreux de la cité d'Aoste</i> .	II ₁₊₂	—
77. —, <i>La jeune Sibérienne</i>	Ia ₂ Ib ₂ II ₂₊₁	Ia ₁ Ib ₁ II ₂
78. —, <i>Les prisonniers du Caucase</i>	III ₁	—
79. —, <i>Voyage autour de ma chambre</i> . . .	Ia ₁₊₁	—
80. Malot, <i>Sans famille</i>	Ia ₄ ¹ Ib ₁ II ₂₊₁	Ia ₁₊₁ ² Ib ₂
	III ₁	II ₂ III ₁
81. —, <i>Romain Kalbris</i>	Ib ₁	II ₁
82. Mélesville et Duveyrier, <i>Michel Perrin</i>	Ib ₁	—
83. Mélesville et Hestienne, <i>La berline de l'émigré</i>	Ia ₂ Ib ₂	II ₁
84. Mérimée, <i>Colomba</i>	Ia ₂ Ib ₂	Ia ₂
85. Michaud, <i>La première croisade</i>	—	Ia ₁
86. Mignet, <i>Histoire de la révolution franç.</i>	Ia ₁	Ia ₁
87. Molière, <i>L'avare</i>	Ia ₁₊₁ Ib ₂	Ia ₄ Ib ₁ I(a) ₁
88. —, <i>Le misanthrope</i>	Ia ₁	Ia ₁
89. —, <i>Le bourgeois gentilhomme</i>	Ia ₄ ² Ib ₁₊₁	Ia ₄ Ib ₂
90. —, <i>Les précieuses ridicules</i>	Ia ₁	—
91. —, <i>Les femmes savantes</i>	Ia ₂ Ib ₂ I(a) ₁	Ia ₇₊₁ Ib ₁
92. Paganel, <i>La guerre de 7 ans</i>	III ₁₊₁	—
93. —, <i>Frédéric le Grand</i>	II ₁	—

¹ Wovon einmal kursorisch. ² Um sprechübungen daran zu knüpfen.³ Wovon einmal kursorisch.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
94. Ponsard, <i>L'homme et l'argent</i>	—	Ia ₁
95. Porchat, <i>Trois mois sous la neige</i>	Ib ₁	—
96. Pressensé, <i>Petite mère</i>	II ₂ III ₄₊₁ IV ₂	Ib ₁ II ₂ III ₂ IV ₁
97. —, <i>Une joyeuse nichée</i>	Ib ₁ II ₁	—
98. —, <i>Rosa</i>	III ₁₊₁	—
99. —, <i>Seulette</i>	Ia ₁	Ia ₁ Ib ₁
100. —, <i>La maison blanche</i>	II ₁₊₁	—
101. —, <i>Le petit marquis</i>	—	II ₁
102. Racine, <i>Athalie</i>	Ia ₂ I(a) ₁ Ib ₂₊₁	Ia ₂ Ib _{1,1}
103. —, <i>Esther</i>	Ia ₂ Ib ₂₊₁	Ia ₂ Ib ₂
104. —, <i>Iphigénie</i>	Ia ₁ Ib ₁₊₂	Ia ₂₊₁ Ib ₂
105. —, <i>Mithridate</i>	Ia ₁	—
106. Reclus, <i>Vacances chez le grand père</i> (Hachette)	IV ₁	—
<i>Recueils de contes et récits</i> (Velhagen & Klasing):		
107. I. band	II ₁₊₁ III ₂₊₁	Ib ₁ II ₂ III ₂
108. II. band	Ib ₁ II ₁₊₁ III ₁	Ib ₁ II ₁ III ₂
109. III. band	Ib ₁ II ₂ III ₂₊₁	Ib ₁ II ₂
Ohne bandangabe noch	II ₁ II ₁₊₁ III ₁₊₁	Ib ₁ (kurs.) III ₂
110. IV. band	—	Ib ₁
111. <i>Rengersche schulbibliothek</i> , C1	V ₁₊₁	II ₁ V ₁ (?)
112. — — — — — C3	III ₂ IV ₁₊₁	II ₂ III ₁ IV ₁
113. <i>Réseli aux roses</i>	IV ₁	—
114. De Sainte, <i>Thérèse</i>	II ₁	II ₁ ¹
115. De St. Pierre, <i>Paul et Virginie</i>	—	Ib ₁
116. Sand, <i>La mare au diable</i>	Ib ₁	—
117. Sandeau, <i>Mademoiselle de la Seiglière</i>	Ia ₂₊₁ ² Ib ₂	Ia ₂₊₁ Ib ₁
	II ₂₊₂	—
118. —, <i>Madeleine</i>	II ₁	II ₁
119. Sarcey, <i>Siège de Paris</i>	Ia ₁ Ib ₁₊₁	—
120. Scribe et Legouvé, <i>La bataille de dames</i>	Ia ₂ Ib ₁₊₁	Ia ₂ ² Ib ₁
121. Scribe, <i>Bertrand et Raton</i>	Ia ₂	—
122. Scribe et Rougemont, <i>Avant, pendant et après</i>	Ib ₁	Ib ₁
123. Scribe et Delavigne, <i>Le diplomate</i>	Ia ₁ (kurs.) Ib ₁	Ib ₂
124. Scribe et Legouvé, <i>Les doigts de fées</i>	Ia ₂₊₁ Ib ₂₊₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₁
125. — —, <i>Les contes de la reine de Navarre</i>	Ib ₂₊₁	—
126. Scribe, <i>Le verre d'eau</i>	Ia ₂ Ib ₂₊₁	Ia ₁ Ib ₂ ²
127. —, <i>Mon étoile</i>	Ia ₂ Ib ₂ II ₂₊₁	Ia ₂ Ib ₂

¹ Zu sprechübungen benutzt. ² Wovon einmal kursorisch. ³ Wovon einmal privatim.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
128. <i>Les soirées d'hiver</i> (Kühnmann) . . .	III ₁	—
129. Souvestre, <i>Au coin du feu</i> . . .	Ia ₁ Ib ₂ +1 II ₁₀ III ₁ +1	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
130. —, <i>Confessions d'un ouvrier</i> . . .	Ib ₁	Ia ₁
131. —, <i>Un philosophe sous les toits</i> . . .	Ia ₂ I(a) ₂ Ib ₂ +1 II ₁ +1	Ia ₁ Ib ₂
132. —, Erzählungen mit auswahl . . .	II ₁ +1	II ₁
133. —, <i>Choix de contes et récits</i> . . .	I(b) ₁ Ib ₁ +1	—
134. —, <i>Le chevrier de Lorraine</i> . . .	Ib ₁ +1 II ₁	Ib ₁ II ₁
135. —, <i>Sous la tonnelle</i> . . .	Ia ₁ Ib ₁ II ₂ III ₁ +1	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
136. —, <i>La prise de tabac</i> . . .	II ₁	—
137. —, <i>Théâtre de la jeunesse</i> . . .	Ib ₁ III ₁	II ₁ III ₂
138. —, <i>Le testament de Madame Patural</i>	Ib ₁	—
139. —, <i>Le cousin Pierre</i> . . .	II ₁	II ₂ III ₁
140. —, <i>Nouvelles pittoresques</i> . . .	—	II ₁
141. —, 2 erzählungen aus <i>Les paysans</i> .	—	II ₂
142. De Staël, <i>De l'Allemagne</i> . . .	—	I(a) ₁
143. Stahl, <i>Maroussia</i> . . .	—	Ia ₁
144. Schultz, <i>La neuvaïne de Colette</i> . .	—	Ib ₁ II ₁
145. Taine, <i>L'ancien régime</i> (Hartmann) .	—	Ia ₁
146. Theuriet, <i>Les enchantements de la forêt</i>	Ib ₁ +1 II ₁	II ₁
147. —, <i>La princesse verte</i> . . .	Ib ₂	II ₁
148. Thiers, <i>Napoléon à St. Hélène</i> . . .	Ia ₁ Ib ₁ +1	—
149. Toepffer, <i>Nouvelles genevoises</i> . . .	Ia ₁ +1 Ib ₁ II ₁ +1	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
150. —, <i>La bibliothèque de mon oncle</i> . .	Ia ₁	—
151. —, <i>Le grand Saint-Bernard</i> . . .	Ia ₁	—
152. —, <i>Col d'Anterne</i> . . .	Ib ₁	—
153. Tourte et Bordèse, <i>Judith et Suzon</i> .	II ₁	—
154. Ulliac Trémadeure, <i>Adèle</i> . . .	III ₁	—
155. Verne, <i>Cinq semaines en ballon</i> . .	Ib ₁	II ₁
156. —, <i>Tour du monde en 80 jours</i> . . .	Ib ₂ II ₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
157. —, <i>Voyage au centre de la terre</i> . .	II ₁ +1	II ₁
158. De Vigny, <i>Cinq Mars</i> . . .	—	Ia ₂
159. De Witt, <i>Quatre récits et deux légendes</i>	III ₁	III ₁
Nachtrag aus inzwischen eingegangenen programmen:		
160. Bouilly, <i>Mes récapitulations</i> . . .	—	Ib ₁ +1
161. Malot, <i>En famille</i> . . .	—	II ₁
162. <i>Le pré aux saules</i> (Pressensé?) . . .	—	Ib ₁
163. De Vigny, <i>La canne de jonc, le cachet rouge</i> . . .	—	Ia ₁

Es sind also im ganzen 163 werke zu verzeichnen, wovon in den jahren 1895—97 aber nur 155 gelesen sind, da die nummern 9, 67, 76, 79, 92, 98, 100, 160 ja nicht für diese in betracht kommen. Davon kommen auf 1895—96 115. Von den 130, die in der betr. rubrik stehen, gehen 15 ab, die nur in den lehrplänen figuriren. Diese 115 werke sind 356 mal gelesen worden, jedes also durchschnittlich genau $3^{11/115}$ mal. Für 1896/97 kommen 120 heraus, 391 mal gelesen; jedes also $3^{31/120}$ mal. Doch geben die zahlen $3^{11/115}$, $3^{31/120}$ das Verhältniss nur ungenau wieder, da natürlicherweise mit der grösseren zahl der programme die verhältnisszahl — zahl der klassen dividirt durch die zahl der gelesenen werke — unverhältnismässig wachsen muss, da ja schliesslich dieselben werke mehr und mehr immer wiederkehren. — 1896/97 wurde an werken gelesen, die 1895/96 nicht benutzt wurden, $155 - 115 = 40$; 1895/96 dagegen $155 - 120 = 35$ werke.

Am meisten scheinen sich der beliebtheit zu erfreuen: die *Nouvelles modernes* (Velhagen & Klasing), 1896 gelesen 32 mal und 6 mal vorgesehen im lehrplan, 1897 26 mal (der rückgang ist wohl zufällig, auch durch die geringere zahl der benutzten programme bedingt), Daudet, *Petit chose* im ganzen 23 mal, Daudet überhaupt 50 mal, Erckmann-Chatrian 33 mal, Souvestre gar 76 mal.

Von den „klassikern“ sind gelesen: Corneille, *Cid* 8 mal (und 1 mal im lehrplan), *Les Horaces* 2 mal (und 2 mal), *Cinna* 1 mal, zusammen 11 mal; Racine, *Athalie* 1896 18 mal (und 1 mal), 1897 20 mal, *Esther* 4 mal (und 1 mal) resp. 5 mal, *Iphigénie* 5 mal (und 3 mal), *Mithridate* 1 mal, zusammen 53 mal; Molière im ganzen 44 mal (und 3 mal) in den zwei jahren.

Bei der auswahl der lektüre ist es jedenfalls ein viel schlimmerer fehler, einen schriftsteller in einer klasse zu lesen, für die er der hauptsache nach zu schwer ist, als umgekehrt, vorausgesetzt, dass die sprache musterhaft und der inhalt anregend und sonst zweckentsprechend ist. In diesem falle kann durch die art der behandlung (kursorisches lesen u. s. w.) so ziemlich alles gerettet werden, während in jenem sprachlich, sachlich und auch an „formaler bildung“ wenig gewonnen wird, die flüchtigkeit und gedankenlosigkeit des mädchens aber bedeutend gefördert. Auch von diesem standpunkte aus erscheint

die verkürzung der schulzeit um das 10. jahr höchst bedenklich. Einerseits wird sie strengere versetzungsbedingungen hervorrufen, andererseits aber das bestreben nicht ausbleiben, auch in den 9. jahrgang stoffe hineinzubringen, die als den bildungsweg auf der schule abschliessend bis dahin angesehen worden sind. Und da gehören meiner meinung nach die „klassiker“ nur im günstigsten falle in Ib. Das straffe gedankengefüge Racines und Corneilles, die prägnante enge des ausdrucks, die mit Shakespeares sprache so kontrastiren und in manchen stücken an das lateinische erinnern, bilden für die mädchen eine gedankenschulung, wie sie in der neusprachlichen lektüre kaum besser gefunden werden kann, aber auch die unüberwindliche schwierigkeit für eine dafür unreife auffassung. Corneille ist 1895/96 2mal in Ib gelesen und ausserdem noch 3mal im lehrplan für die klasse als ständige lektüre angesetzt, Racine von 1895—97 in Ib 27mal, Molière 8mal. Auch dürften die an diese lektüre geknüpften sprechübungen z. t. recht seltsam ausfallen.

B. ENGLISCH.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
1. Alcott, <i>Little Women</i>	Ia ₁ Ib ₁₊₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
2. —, <i>An Old-fashioned Girl</i>	—	Ib ₁ ¹
3. <i>Ali Baba and the Forty Thieves</i>	II ₁	II ₁
4. Anstey, <i>Vice versa</i>	Ib ₁	—
5. Bandow, <i>Readings from Shakespeare</i>	Ia ₁	—
6. Beecher-Stowe, <i>Uncle Tom's Cabin</i>	—	Ib ₁
7. Besant, <i>London past and present</i>	—	Ia ₁
8. Brunefille, <i>Mr. and Mrs. Mouse</i>	II ₁₊₁	—
9. —, <i>Topo</i>	II ₁₊₁	—
10. Bulwer, <i>The Last Days of Pompeii</i>	Ib ₁	Ia ₁ Ib ₁
11. —, <i>Money</i>	Ia ₁ Ib ₁	—
12. —, <i>Lady of Lyons</i>	—	I(a) ₁ Ib ₂
13. Burnett, <i>Little Lord Fauntleroy</i>	Ia ₄ Ib ₇ II ₄₊₁	Ia ₂ Ib ₁₀ II ₁
14. Byron, <i>Prisoner of Chillon</i>	Ia ₂₊₂ Ib ₂	Ia ₂ Ib ₁
15. —, <i>Mazeppa</i>	Ia ₁	—
16. —, <i>The Siege of Corinth</i>	—	Ib ₁
17. Candy, <i>English Life</i>	Ib ₁	—

¹ Zu sprechübungen benutzt.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
<i>Collections of Tales and Sketches</i> (Vehagen & Klasing):		
18. I. band	Ib ₁	Ia ₂ II ₁
19. II. band	Ia ₁ Ib ₁	—
Ohne bandangabe noch	Ib ₁ II ₁₊₁	Ia ₁ Ib ₂ II ₁
20. Corbet-Seymour, <i>Romantic Tales of Olden Times</i>	Ib ₁₊₁ II ₁₊₁	II ₂
21. —, <i>Story of a Shilling</i>	—	II ₁
22. Craik (Mulock), <i>Cola Monti</i>	Ia ₁ Ib ₂	Ia ₁ Ib ₂
23. —, <i>A Noble Life</i>	—	Ib ₁
24. Defoe, <i>Robinson Crusoe</i>	Ib ₁ II ₁	II ₁
25. Dickens, <i>Christmas Carol</i>	Ia ₂₊₂ I(a) ₁	Ia ₁₊₁ Ib ₂
	Ib ₁₊₁₊₁	
26. —, <i>David Copperfield's Schooldays</i>	Ia ₁	Ia ₁
27. —, <i>Sketches</i>	Ia ₁	Ia ₁ Ib ₁ II ₁
28. —, <i>The Cricket on the Hearth</i>	Ia ₁ Ib ₁₊₁	Ia ₂ Ib ₁
29. —, <i>Little Nell</i>	Ib ₁	Ia ₁ Ib ₁
30. —, <i>A Child's History of England</i>	II ₁	—
31. Edgeworth, <i>Popular Tales</i>	Ib ₁ II ₁ III ₁	II ₁
32. —, <i>The Grateful Negro</i>	Ib ₁ II ₁	—
33. —, <i>Michael the Miner</i>	Ib ₁₊₁ II ₁	II ₁
34. Eliot, <i>The Mill on the Floss</i>	Ib ₁	Ia ₂
35. D'Esterre-Keeling, <i>Orchardscroft</i> (Techn.)	Ib ₁	—
36. —, <i>Three Sisters</i> (Tauchnitz)	Ib ₁	—
37. England, von Wershoven	—	Ia ₁
38. Ewing, <i>A flat Iron for a Farthing</i>	Ia ₁ Ib ₁₊₁	Ib ₁
39. —, <i>Six to Sixteen</i>	Ia ₁	—
40. —, <i>The Brownies and the Land of Lost Toys</i>	Ib ₂ I(b) ₁ II ₂	II ₁
41. —, <i>Story of a Short Life</i>	—	Ib ₁
42. —, <i>Jackanapes</i> u. s. w. (Tauchnitz)	—	Ib ₂
43. —, <i>Timothy's Shoes and other Stories</i>	—	Ib ₁₊₁ II ₁
44. <i>The Fir-Tree's Story</i>	—	I(a) ₁
45. Forbes, <i>The Battle of Sedan</i>	Ib ₁₊₁	—
46. Fraser-Tytler, <i>The Island</i>	Ib ₁ II ₁	Ib ₂
47. Gaskell, <i>Cranford</i> (Tauchnitz)	Ia ₁	Ia ₁
48. Goldsmith, <i>The Vicar of Wakefield</i>	Ia ₁ Ib ₁₊₁	—
49. —, <i>The Deserted Village</i> und <i>The Traveller</i>	Ia ₁	—
50. Habberton, <i>Helen's Babies</i>	Ia ₁	—
51. <i>Household Stories</i> , coll. by the Brothers Grimm	II ₁ III ₁	—
52. Hume, <i>Queen Elisabeth</i>	Ia ₁₊₁ Ib ₁	Ib ₁

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
53. Irving, <i>Tales of the Alhambra</i>	Ia ₁ Ib ₂ II ₂ III ₁	Ib ₁ II ₁ III ₁
54. —, <i>American Tales</i>	Ia ₁	—
55. —, <i>Sketch Book</i>	Ia ₁ I(a) ₁ Ib ₂ I(b) ₁	Ia ₂ I(a) ₁ Ib ₂
56. —, <i>Columbus</i>	Ib ₁	—
57. —, <i>Dolph Heyliger</i>	—	Ib ₁
58. Jourdan, <i>An English Girl in France</i>	II ₁₊₁	Ib ₁
59. Lamb, <i>Tales from Shakespeare</i>	Ia ₂ Ib ₂ + ₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
60. <i>Life in an English Boarding-school</i>	Ib ₁	Ia ₁ Ib ₂ ¹
61. <i>A noble Life</i> (Tauchnitz)	Ia ₁	—
62. Longfellow, <i>Evangeline</i>	Ia ₂ + ₁ I(a) ₁ Ib ₂ + ₂	Ia ₁ Ib ₁
63. —, <i>The Courtship of Miles Standish</i>	Ia ₁	Ib ₁
64. —, <i>Tales of a Wayside Inn</i>	—	Ib ₁
65. —, <i>Kavanagh</i>	—	Ia ₁
66. Macaulay, <i>Monmouth</i>	Ia ₁	Ia ₁
67. Mackarness, <i>A Trap to catch a Sunbeam</i>	Ib ₂ ² II ₂ III ₁	Ib ₁ II ₂
68. —, <i>The House on the Rock</i>	Ib ₁ II ₁₊₁	Ia ₁ Ib ₁
69. —, <i>Old Jolliffe</i>	Ia ₁ Ib ₂ II ₁	Ia ₁ Ib ₁
70. —, <i>Amy's Kitchen</i>	Ib ₂	Ia ₁ Ib ₂ II ₂
71. Mark Twain, <i>The Prince and the Pauper</i>	—	Ia ₁ Ib ₁
72. Marryat, <i>The Children of the New Forest</i>	Ia ₂ Ib ₂ + ₁ II ₁₊₂	Ib ₁ II ₂ ²
73. —, <i>The three Cutters</i>	Ia ₂ Ib ₂ II ₂	Ib ₂ II ₁
74. —, <i>Masterman Ready</i>	Ib ₁	—
75. —, <i>The Settlers of Canada</i>	Ib ₁ II ₂	Ib ₁ II ₂
76. —, <i>Peter Simple</i>	Ib ₁	—
77. Marshall, <i>Benvenuta</i>	Ib ₁	—
78. Massey, <i>In the Struggle of Life</i>	Ia ₂	Ib ₁
79. Montgomery, <i>Misunderstood</i>	Ia ₁ Ib ₁ + ₁ I(b) ₁ II ₂	Ia ₂ + ₁ Ib ₂
80. —, <i>The Blue Veil</i>	Ib ₁	Ib ₁
81. Moore, <i>Paradise and the Peri</i>	Ia ₂ + ₁ Ib ₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₁
82. —, <i>Lallah Rookh</i> (ganz?)	Ia ₁ + ₁	—
83. —, <i>The Fire-Worshippers</i>	—	Ia ₁
84. <i>Poor Nelly</i> (Renger C 6)	Ib ₁ II ₂	II ₂
85. <i>Rambles through London Streets</i> , ed. Engelmann	—	Ib ₁
86. Rundle-Charles, <i>Chronicles etc.</i>	—	Ib ₁

¹ Davon zweimal besonders bemerkt: „zu memorir- und sprechübungen benutzt“. ² Wovon einmal kursorisch. ³ Wovon einmal teils kursorisch.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
87. <i>Ruth and her Friends</i> (Tauchnitz, <i>Series for the Young</i>)	Ib ₁	—
88. Schauspiele, 3 kleine moderne: <i>Dearest Mamma. Snakes in the Grass. Ici on parle français</i>	—	Ia ₁
89. Scott, <i>Tales of a Grandfather</i> . . .	Ia ₁ Ib ₁₊₁ II ₁	Ia ₂ Ib ₂ II ₂
90. —, <i>Quentin Durward</i>	—	Ib ₁
91. —, <i>Lady of the Lake</i>	Ia ₂₊₁	Ia ₁
92. —, <i>Waverley</i>	—	Ia ₁
93. —, <i>Kenilworth</i>	Ia ₂ I(a) ₁ Ib ₁	Ia ₂ Ib ₁
94. —, <i>Ivanhoe</i>	Ia ₁	Ib ₂ ¹
95. —, <i>History of Scotland</i>	II ₁₊₁	Ib ₁
96. —, <i>Mary Stuart</i>	—	Ib ₁
97. Seamer, <i>Shakespeare's Stories</i> . . .	Ia ₁₊₁	Ia ₁ Ib ₁
98. Shakespeare, <i>Merchant of Venice</i> . .	Ia ₁₀ Ib ₁₊₁	Ia ₂ Ib ₂
99. —, <i>Julius Caesar</i>	Ia ₂ I(a) ₁ Ib ₁₊₁	Ia ₂ Ib ₁
100. —, <i>Macbeth</i>	Ia ₂	—
101. Sheridan, <i>The Rivals</i>	Ia ₂ Ib ₁	Ib ₁
102. Smiles, <i>Self-help</i>	—	Ia ₁
103. Stevenson, <i>Kidnapped</i>	Ia ₁	—
104. Stretton, <i>Alone in London</i>	Ib ₁ I(b) ₁ II ₂	Ib ₁₊₂ II ₁
105. <i>Little Susy's Little Servants</i> (Renger C 5)	—	III ₁
106. Swift, <i>A Voyage to Lilliput</i>	Ib ₁ II ₁₊₁	Ib ₁
107. <i>Tales and Sketches</i> (Velhagen & Klasing)	Ia ₁	Ia ₂
108. <i>Tales and Stories from modern writers</i> , ed. Klapperich	—	Ib ₂
109. Tennyson, <i>Enoch Arden</i>	Ia ₁₀₊₁ Ib ₂₊₁	Ia ₂ Ib ₂
110. —, <i>The May Queen</i>	Ia ₁	—
111. —, <i>Enid</i>	Ib ₁	—
112. —, <i>Gareth and Lynette. Lancelot and Elaine</i>	—	Ib ₁
113. —, <i>Dora. The Lotos Eaters</i>	Ib ₂ ²	Ib ₁
114. —, <i>The Lord of Burleigh</i>	Ib ₁ (kurs.)	—
115. —, <i>Idylls of the King</i>	—	Ia ₁
116. Thomson, <i>The Spring</i>	Ia ₁ Ib ₁	—
117. Trail, <i>In the Forest</i>	II ₁	—
118. <i>A Trip through Switzerland</i>	Ia ₁	—
119. Walrond, <i>Mopsie</i>	Ib ₁	—

¹ Wovon einmal z. t. privatim. ² Wovon *Dora* einmal kursorisch.

Verfasser und titel	1895/96	1896/97
120. Weyman, <i>The House of the Wolf</i> (Tauchnitz)	—	Ib ₁
121. Yonge, <i>The Little Duke</i>	Ia ₁ II ₁	II ₁
122. —, <i>The Book of Golden Deeds</i>	—	Ia ₁
Nachtrag aus inzwischen eingegangenen programmen:		
123. Dickens, <i>Paul and Florence</i>	—	Ib ₁
124. <i>A Slight Mistake</i>	—	II ₁
125. Yonge, <i>Countess Kate</i>	—	Ib ₁

Für das englische sind also im ganzen 125 werke zu notiren, wovon nur 121 gelesen sind, da die nummern 8, 9, 45, 82 nicht mitzählen. Davon für 1895/96 93, wovon 6 nur in den lehrplänen vorgesehen waren, so dass thatsächlich 87 gelesen sind, und zwar 287mal, also jedes durchschnittlich $3^{26/87}$ mal; dabei waren $(121 - 91 =)$ 30 werke, die 1896/97 nicht gelesen wurden. Ebenso 1896/97 91 werke 288mal, also jedes durchschnittlich $3^{16/91}$ mal, und zwar $(121 - 87 =)$ 34 werke, die 1895/96 nicht benutzt wurden.

Wunder scheint sich bei der ausrechnung hinsichtlich der englischen lektüre in seinen zahlen vergriffen zu haben. Für 1886 wäre wohl anzugeben: 36 werke 127 mal, jedes $3^{19/36}$ mal, für 1895 aber 65 werke 205 (207?) mal, jedes $3^{10/65}$ mal.

Man sieht, wie es bei der reichen produktion an schulausgaben auch kaum anders zu erwarten ist, dass noch immer mehr werke in den bereich der höh. mädchen Schulen gezogen werden. Die bevorzugung moderner autoren tritt auch hier deutlich hervor. Zwar zeigt sich noch immer ein gutes stück „höherer tochter“ bei der Shakespearelektüre: ein Shakespearodrama in 4 fällen sogar in Ib gelesen, dazu 2 mal ein solches für Ib in den neuen lehrplan aufgenommen und sonst noch Shakespeare in Ia in 28 fällen! Es dürfte der eine oder der andere unter den lehrpersonen sein, der der meinung jenes geistlichen ist, der mir neulich darlegte (ich habe nicht zu widersprechen versucht), dass die hauptaufgabe der lektüre in den neueren sprachen im vokabelaufschlagen bestände, und sich über die schwierig-

keiten der Shakespearelektüre durchaus nicht klar ist und in der schule im besten falle eine mehr oder weniger sinnlos auswendig gelernte übersetzung vorgetragen bekommt. Und dann die sprechübungen? Im anschluss an *diese* lektüre unterbleiben sie allerdings am besten. Es kann ja ein modernes, leichteres werk (wie das auch mehrfach angegeben ist) dazu benutzt werden, aber dann zersplittert der unterricht doch wieder zu sehr. Und täuschen wir uns doch darüber nicht: noch so viel weiter dem knaben vorentwickelte mädchen (das mögen sie zu einem geringen theile auch sein) von 15 oder 16 jahren sind durchschnittlich nicht fähig, Shakespeares gedankenflug zu folgen, wo er zudem so oft mit seinen worten einen begriff verbindet, der von denen des neuenglischen so weit abweicht. (Ein glück, wenn die mädchen die darauf beruhenden wortspiele nicht alle verstehen.) Es dürfte manche seminaristin durchs examen gehen, mit der es zu früh war, „Shakespearestudien“ zu betreiben. Es ist aber hier wie überall beim unterrichte: je weniger man von etwas versteht, desto leichter wird die sache genommen.

Schwierigkeiten nach ganz anderer seite bieten, jeder wieder für sich, Dickens und Byron, aber derartige, dass meine meinung ist, dass nur unter ganz günstigen verhältnissen das eine oder andere ihrer werke in Ib gelesen werden darf. Dickens steht auf der liste für II (!) 2mal, für Ib 21mal (!), für Ia 35mal.

Die beliebtesten werke sind: Burnett, *Little Lord Fauntleroy*, 34mal in den zwei jahren; Dickens, *Christmas Carol*, 38mal; Longfellow, *Evangeline*, 32mal; Tennyson, *Enoch Arden*, 28mal; Lamb, *Tales*, 16mal; Byron, *Prisoner*, 14mal; Mackarness, *A Trap*, 17mal (Mackarness überhaupt 42mal); Marryat, *Children*, 18mal (hat aber im letzten jahre verloren 12:6), Marryat überhaupt 41mal. Moore, *Paradise*, scheint zurückzugehen, dagegen Montgomery, *Misunderstood*, beliebter zu werden: 1895 4mal, 1896 5mal, 1897 9mal.

II. DIE GROSSEN FRENDSPRACHLICHEN LEHRBÜCHER
IM SCHULISCHEN BENUTZ.

An programmen von 1896/97 waren für die betr. angaben die von 92 anstalten zu benutzen.

A. Grammatiken.

Es ist wohl erklärlich und wird die übersicht nicht wesentlich stören, dass ich lesebücher, die neben kleinen grammatiken nach der „nouvelle methode“ stehen, wie Kühn, Verner-Dier u. s. v. gleich bei den betr. grammatiken mit angeführt habe. Von den gedichtsammlungen werden einige auch als lesebücher benutzt.

a) Französische.	Zahl der anstalten
1. Benecke, Franz. schulgrammatik	2 ¹
2. Bierbaum, Lehrbuch der frz. sprache	12 ²
3. Börner, Lehrbuch der frz. sprache. B.	6 ³
4. —, Hauptregeln der frz. grammatik (s. zsm. zu Bierbaum) .	1
5. Coste-Mangold, Lese- und lehrbuch der frz. sprache . . .	1 ⁴
6. Ducotterd-Mardner, Lehrs. d. frz. spr. (s. zsm. zu Bierbaum)	3 ⁵
7. Hauer, Conjugateur (klasse V)	1
8. Kühn, Kleine frz. schulgrammatik und Frz. schulgrammatik	7
9. —, Franz. lesebuch. Für anfangler. Unter- (I), mittel- (II), oberstufe (III)	9 ⁶

¹ In beiden anstalten in klasse VI—IV Ploetz, *Elementarbuch D.*

² In diesen 12 anstalten sind, wie es scheint, alle drei teile des buches in gebrauch und kein anderes grammatisches werk mit ausnahme 1 anstalt, die nur den 3. teil gebraucht, in den klassen VI—IV aber Rossmann-Schmidt, 1 anstalt, die in den oberen klassen noch Börner, *Die hauptregeln d. frz. gramm.* verwendet, und 1 anstalt, die daneben (!) noch Ducotterd-Mardner nennt. 1 anstalt benutzt in den unteren parallelklassen Schmitz-Aurbach I. II. III. IV.

³ An 1 anstalt in den oberen klassen (noch?) Ploetz-Kares, *Schulgrammatik*. 1 anstalt hat folgende reihe: Börner in VI + Weiss, *Frz. vorschule* in V + Weiss, *Frz. gramm.* I. u. II. in klasse IV—I.

⁴ In den oberen klassen Ploetz, *Schulgrammatik*.

⁵ In einer anstalt in Ia Plattner II.

⁶ Von den 9 anstalten sind 7 dieselben, welche die grammatischen werke von Kühn benutzen, und zwar gruppieren sich die bücher so: ohne nähere angabe des teiles des lesebuchs 1 anstalt. Nur I. wird gebraucht in 2 anstalten, wovon 1 in klasse VI—IV die *Frz. schulgr.* von Kühn gebraucht, in III—Ia Ploetz-Kares, *Schulgr. f. m.* Alle vier teile in 1 anstalt, welche die *Kleine schulgr.* in klasse IV—Ib gebraucht; in Ia Ploetz-

	Zahl d. anst.
10. Larive et Fleury, <i>Grammaire</i> . 2ième et 3ième années	1
11. Louvier, <i>Viertes schuljahr im frz. unterricht</i>	1 ¹
12. Ohlert, <i>Lese- und lehrbuch der frz. sprache und Schulgrammatik</i> , beides für mädchenschulen	5 ²
13. Ploetz(-Kares). Ausschliesslich bücher von ihm (ihnen) waren im gebrauch an	28
— Bücher von ihm (ihnen) neben den werken anderer grammatiker ausserdem noch an	18
Und zwar wurden dabei gebraucht:	
— <i>Elementarbuch</i> (immer ausgabe D?)	25 ³
— <i>Syllabaire</i>	6
— <i>Conjugaison</i>	8
Ploetz-Kares, <i>Schulgrammatik</i>	23
Ploetz, <i>Schulgrammatik</i>	7
Ploetz(-Kares). Sonstige grammatische werke noch in	17
14. Plattner, <i>Lehrgang der frz. sprache</i>	15 ⁴
15. Rahn, <i>Lehrbuch der frz. sprache</i> , I. II. III.	3 ⁵

Kares. *Für anfünger* und teil I. in 3 anstalten, welche alle die *Kleine schulgr.* ausschliesslich angeben (1 mit einem seminar mit Ploetz-Kares); nur in 1 derselben wird in den oberen klassen Ploetz-Kares benutzt. 1 anstalt hat I. II. III. und als grammatik *beide* teile von Kühn. 1 anstalt hat die reihe: Kühn, *Elementarbuch* in VI + *Lesebuch f. anf.* in V + *Lesebuch* I. in IV + *Kl. frz. schulgr.* in III—Ia.

¹ In den jüngeren klassen Rossmann-Schmidt, in den älteren Ploetz-Kares, *Schulgr. f. m.*

² 1 mal in den obersten klasse (noch?) Ploetz-Kares. 1 mal unten Ebener-Meyer-Knörich, *Frz. lesebuch*.

³ Gewöhnlich in klasse VI—IV.

⁴ Beide teile ohne jede andere grammatik, resp. vorschule, werden gebraucht in nur 5 anstalten. Nur II. in 5 anstalten, von denen 1 in den unteren klassen Schmitz-Aurbach, *Leitfaden*, drei teile, benutzt, 3 andere ebendasselbst Rossmann-Schmidt (VI—IV resp. III) haben, die 5. Plattner II. nur in Ia, in allen übrigen klassen Ducotterd-Mardner. In 1 anstalt werden beide teile gebraucht, ohne dass sich ersehen lässt, ob unten noch irgend eine vorschule benutzt wird. Von den 4 übrigen anstalten, an denen Plattner noch dient, haben 3 noch beide teile des buches, aber in den unteren klassen ein anderes (1 mal zwei jahre Ebener-Meyer, 1 mal zwei jahre Ricken, *Lehrgang* 1. 2. u. 3. jahrg., 1 mal ein jahr Rossmann-Schmidt + Plattner I. in V—III + Plattner II. in klasse II—Ia). — Nr. 11 hat folgende reihe: Ploetz-Kares, *Elementarbuch* (untere klassen) + Plattner I. (dritte klasse) + Ploetz-Kares, *Übungsbuch* in den oberen.

⁵ 1 mal I. und II.; 2 mal I. II. und III., wovon 1 auch das lesebuch von Rahn benutzt.

	Zahl d. anst.
16. Rahn, <i>Lesebuch für den frz. unterricht</i>	1
17. Rauch, <i>Répétitions de grammaire française</i>	2
18. Ricken, <i>Lehrgang der frz. sprache</i>	3 ¹
19. —, <i>Schulgrammatik für höh. mädchenschulen</i>	1
20. Rossmann-Schmidt, <i>Lehrbuch der frz. sprache</i>	13 ²
21. Rothenbücher, <i>Frz. formenlehre und Frz. syntax</i>	1
22. Schmitz-Aurbach, <i>Leitfaden der frz. sprache</i>	3 ³
23. Strien, <i>Die frz. unregelmässigen zeitwörter nebst syntax</i>	1 ⁴
24. Ulbrich, <i>Elementarbuch und schulgrammatik der frz. sprache</i> und <i>Übungsbuch zum übersetzen</i>	1
Nachzutragen:	
25. Brachet-Dussouchet, <i>Grammaire française</i>	1
26. Weiss, <i>Frz. vorschule und frz. grammatik</i> I. II. (s. Börner)	1

Zum gebrauch der französischen grammatiken ist demnach zu sagen: die bücher von Ploetz(-Kares) herrschen noch bei weitem vor, ein beweis, wie man am historisch gewordenen festhält. Dann kommen Plattner, *Lehrgang* 15mal, Rossmann-Schmidt, *Lehrbuch* 13mal, Bierbaum 12mal, Kühn 7mal, Ohlert 5mal.

Von den 15 anstalten, die Plattner, *Lehrgang der frz. spr.* gebrauchen, haben nur 5 Plattner I. auch im anfangsunterricht. Die übrigen 10 benutzen auf der unterstufe ein leichteres, den „bestimmungen“ entsprechendes buch.

¹ 1 mal in klasse VI—V Ricken (1. 2 u. 3). 1 mal Ricken (1. 2) + Ploetz-Kares, *Schulgr.* 1 mal Ricken (1. 2 u. 3) + Ploetz-Kares, *Schulgr.* 1 mal Rossmann-Schmidt (VI—V) + Ploetz, *Elementarb.* (in IV) + Ricken, *Schulgr. f. h. m.* (in III—II) + Ploetz, *Schulgr.* in Ib—Ia (!).

² 1 mal in VI—II + Larive et Fleury, *Grammaire*, 2^{ème} et 3^{ème} années, in Ib—Ia. 1 mal in VI—IV + Bierbaum III (in III—Ia). 1 mal s. Ricken. 1 mal in VI—III + Ploetz-Kares, *Schulgr.* 1 mal in VI—IV + Ploetz-Kares, *Schulgr.* 4 mal s. Plattner. 1 mal in VI—IV + Ploetz-Kares, *Kurzer lehrgang* + *Übungsbuch* D. 1 mal in VI—III + Louvier, *Viertes schuljahr im frz. unterr.* in III—II + Ploetz-Kares in Ib—Ia. 1 mal in VI—IV + Ploetz-Kares, *Frz. sprachlehre* in III—Ia. 1 mal in VI + Ploetz, *Elementarb.* in V—IV + Ploetz-Kares, *Übungsbuch* in III—II + Brachet-Dussouchet in Ib—Ia.

³ 1 mal I.—V. durch alle klassen. 1 mal I. in klasse VI + II. in V + III. in IV + und Plattner II. in III—Ia. 1 mal s. Bierbaum.

⁴ In klasse VI—IV Ploetz-Kares, *Kurzer lehrgang*, dann Strien.

b) Englische.

Zahl der
anstalten

1. Barnstorff, <i>Lehr- und lesebuch der engl. sprache</i>	1 ¹
2. Bierbaum, <i>Lehrbuch der engl. sprache</i>	9 ²
3. Börner-Thiergen, <i>Lehrbuch der engl. sprache</i>	2 ³
4. Bube, <i>Elementargrammatik, Schulgrammatik und Übungsbuch</i>	1
5. Dammholz, <i>Engl. lehr- und lesebuch</i>	1
6. Deutschbein, <i>Lehrgang der engl. sprache</i>	5 ⁴
7. —, <i>Lehrgang nach der induktiven methode</i>	6
8. Deutschbein-Willenberg, <i>Leitfaden für den engl. untterr. I. II.</i>	3 ⁵
9. Dubislav-Boek, <i>Elementarbuch, Schulgramm. und Übungsbuch</i>	2
10. Fehse, <i>Engl. gramm. 2 jahre + (noch?) Gesenius II.</i>	1
11. Gesenius, <i>Lehrbuch der engl. sprache</i>	19 ⁶
12. —, <i>Englische syntax</i>	1
13. Gesenius-Regel, <i>Engl. sprachlehre</i>	21
14. Glauning, <i>Lehrbuch der engl. sprache</i>	1
15. Goerlich, <i>Method. lehr- und übungsbuch und grammatik</i>	1 ⁷
16. Gucke-Lindemann, <i>Elementarbuch</i> (s. anm. zu Gesenius)	1
17. Hausknecht, <i>The English Student</i>	1
18. Petry, <i>Die wichtigsten eigentümlichkeiten der engl. syntax</i>	5 ⁸

¹ Rückt mit den betr. klassen aber aus der schule heraus.² 8mal I. und II., 1mal nur I.³ In beiden in den oberen klassen Gesenius.⁴ Welche ausgabe gebraucht wurde, liess sich nicht überall sicher bestimmen. Nur 3 anstalten geben *bloss* eine grammatik von Deutschbein an, wovon 1 in den älteren klassen den theoretisch-praktischen lehrgang, in den jüngeren die ausgabe nach der induktiven methode benutzt. 1mal in den jüngeren klassen Sevin, 1mal ebendasselbst Kares, *Kurzer lehrg. der engl. spr.*, 1mal Vietor-Dörr, *Lesebuch* in III—II, dann Ib—Ia Deutschbein, *Lehrg. nach der indukt. meth.* An 3 anstalten nur letzteres buch. 1 anstalt gibt an, dass die ausgabe nach der induktiven methode allmählich an die stelle des lehrgangs kleinere ausg. treten soll.⁵ 1mal in Ia noch Petry, der aber mit der klasse verschwindet.⁶ Gesenius I. und II. ausschliesslich in 6 anstalten, Gesenius I. durch alle klassen in 4 anstalten, wovon 1 in den jüngeren klassen noch Börner-Thiergen benutzt, 1 ebendasselbst Gesenius-Regel. Gesenius-Regel in den jüngeren + Gesen., *Grammatik* oben finden sich in 3 anstalten (bei 1 derselben wird bemerkt, dass aber Ges.-Regel durchgeführt werden wird). Dem Gesenius (*Gramm.*) geht 1mal voraus (in den jüngeren klassen) F. Schmidt, *Engl. lehrbuch*, 1mal Kares, 1mal noch Börner-Thiergen, 1mal Gucke-Lindemann, 1mal Plate I., 1mal zwei jahre Fehse.⁷ Oben Im. Schmidt, *Elementarbuch*.⁸ Nur in den oberen klassen. 1mal geht voraus Vietor-Dörr, *Schulgrammatik* und *Lesebuch*, 1mal F. Schmidt, 1mal Gesenius-Regel, 1mal

	Zahl d. anst.
19. Plate, <i>Engl. grammatik</i>	9
20. Plate-Kares, <i>Kurzer lehrgang der engl. sprache</i>	4
21. Kares, <i>Kurzer lehrg. der engl. spr.</i> (dasselbe wie nr. 20?)	2
22. Rauch, <i>Engl. repetitionsgrammatik</i>	1
23. Ritter-Friedrich, <i>Elementarbuch der engl. sprache</i> und Ritter, <i>Kurzgefasste grammatik</i>	3
24. Ferd. Schmidt, <i>Lehrbuch der engl. sprache</i>	5 ¹
25. Im. Schmidt, <i>Lehrbuch der engl. spr.</i> (meistens nur I.)	6
26. Sevin, <i>Elementarbuch I. II.</i> (s. anm. zu Gesenius-Regel und Deutschbein)	6
27. —, <i>Vorstufe zum Elementarbuch</i>	1
28. Vietor-Dörr, <i>Engl. schulgrammatik</i>	3 ²
29. — —, <i>Engl. lesebuch, unterstufe</i>	6

Was oben bei der französischen grammatik von Ploetz(-Kares) ist hier bei Gesenius resp. Gesenius-Regel zu sagen. Dann folgen Plate, Bierbaum etc. Dass die grammatik von Vietor-Dörr noch so wenig benutzt wird, liegt wohl daran, dass sie sich nicht entschliessen können, deutsche sätze als übungsstücke beizugeben, und dann, dass die syntax immer noch nicht kommen will. Dass aber das lesebuch noch nicht mehr benutzt wird, ist mir unerklärlich. Mit wirklicher „raffinirtheit“ haben sie es verstanden, aus der so unendlich reichen englischen jugendlitteratur das beste und in so vielen fällen gerade für mädchenschulen passende herauszusuchen, worauf Dörrs damalige stellung wohl nicht ohne einfluss gewesen ist. Nur 6 anstalten haben es eingeführt. — Ähnliches gilt übrigens von Kühns französ. lesebuch, unterstufe.

B. An LESEBÜCHERN wurden gebraucht:

a) Französische.	Zahl der anstalten
1. Benecke und D'Hargues, <i>Frz. lesebuch</i>	1
2. Börner, <i>Lesebuch der frz. sprache</i> , III.	1
3. Caumont, <i>Cours de littérature française</i> (rückt aber mit den betr. klassen aus der schule)	1
4. Cherbuin, <i>Choix de lectures françaises</i>	1
5. Damour, <i>Perles de la prose française</i>	1

Plate I., Imal Deutschbein-Willenberg (wobei bemerkt ist, dass Petry mit der betr. klasse verschwinden wird).

¹ Imal in den oberen klassen Deutschbein. Imal später Petry, *Syntax*. Imal von unten nach oben: Gesenius-Regel + F. Schmidt + Ges.-Regel + Sevin, *Elementarbuch* II. teil (!). Imal nur Schmidt.

² 2mal ausschliesslich, Imal + Deutschbein in den oberen klassen.

Zahl d. anst.

6. Ebener-Meyer, <i>Frz. lesebuch</i>	3
7. Herrig-Burguy, <i>La France littéraire</i>	1
8. Lebaigue, <i>Pour nos filles</i>	1
9. Lüdeking, <i>Frz. lesebuch</i> (1mal I. u. II., 2mal I., 1mal II. teil)	4
10. <i>Lectures enfantines</i>	1
11. Muret, <i>Frz. lesebuch</i> , oberstufe	1
12. Ploetz, <i>Chrestomathie (Lectures choisies)</i>	4
13. —, <i>Manuel</i> (jedesmal in Ia und Ib)	5
14. Quayzin, <i>Premières lectures</i>	1
15. Saure, <i>Frz. lesebuch</i> (4mal II., 1mal I., 1mal I. u. II. teil)	6
16. —, <i>Vorstufe zur frz. lektüre</i>	1
17. Süpffe, <i>Frz. lesebuch</i>	1
18. Weick, <i>Causeries pour les enfants</i>	4
19. Wingerath, <i>Choix de lectures françaises I.</i>	1

b) Englische.

1. Abbehusen, <i>The First Story Book</i>	1
2. Ebener-Morgenstern, <i>Engl. lesebuch</i> (1mal 3 teile, 1mal I. u. II., 1mal I. teil zum anfangsunterricht ohne grammatik)	3
3. Finck, <i>Auswahl engl. gedichte und prosastücke</i>	1
4. Fritze, <i>Specimens of English Prose and Poetry</i>	2
5. Herrig, <i>British Classical Authors</i> (1mal nur in Ia, 4mal in Ia und Ib)	5
6. Lüdeking, <i>Engl. lesebuch</i> (4mal I. teil, 2mal ohne angabe)	6
7. Ritter, <i>Engl. lesebuch</i>	3
8. Saure, <i>Engl. lesebuch</i> (1mal I. u. II., 2mal I., 2mal II., 1mal ohne angabe)	6
9. —, <i>Vorstufe zur engl. lektüre und konversation</i>	1
10. Siedler, <i>Readings from the best English Authors</i>	1
11. Steuerwald, <i>Engl. lesebuch</i>	1
12. Wershoven und Becker, <i>Engl. lesebuch</i>	1

C. Von GEDICHTSAMMLUNGEN waren folgende während des schuljahres 1896/97 in gebrauch:

a) Französische oder solche, in denen franz. und engl. gedichte vereinigt sind.

1. Auswahl deutscher, französischer etc. gedichte, zusammengestellt für die höh. Mädchenschule zu Hagen	1
2. Benecke, <i>Anthologie des poètes français</i>	5
3. Benguerel, <i>Choix de poésies françaises</i>	1
4. Englert, <i>Anthologie des poètes français</i>	1
5. Gropp und Hausknecht, <i>Auswahl französischer gedichte</i>	7
6. Kamp-Lange, <i>Franz. jugenddichtungen</i>	2

58 DIE FREMDSPR. LEHRBÜCHER AUF DEN HÖH. MÄDCHENSCHULEN.

	Zahl d. aut.
7. Kaiser, <i>Franz. gedichte</i>	2
8. Ohlert, <i>Franz. gedichte</i>	1
9. Plattner, <i>Sammlung franz. gedichte</i>	3
10. <i>Sammlung franz. und engl. gedichte</i> , zusammengestellt vom kollegium der duisburger schule	3
11. Sarrazin, <i>Poésies françaises</i> (Kühtmann)	3
12. Wershoven, <i>Gedichtsammlung</i>	1

b) Rein englische gedichtsammlungen.

1. <i>Auswahl engl. gedichte von Thomas Moore und Lord Byron</i>	1
2. Benguerel, <i>English Poems</i>	1
3. Bremer, <i>40 engl. gedichte</i>	1
4. Bube, <i>Sammlung engl. gedichte</i>	2
5. Ey, <i>English Poets</i>	1
6. Gesenius, <i>A Book of English Poetry</i>	4
7. Gleim, <i>Englische gedichte zum schulgebrauche</i>	2
8. Gropp und Hausknecht, <i>Auswahl engl. gedichte</i>	4
9. Kirchner, <i>Engl. gedichte</i>	1
10. Nehry, <i>Memorandum</i>	1

D. An sonstigen hülfsbüchern wurden gebraucht:

a) Französische.

1. Benecke, <i>Die franz. aussprache</i>	1
2. —, <i>Franz. exercitien und extemporalien</i>	2
3. Egal, <i>Manuel de la conversation française</i>	1
4. Fischer, <i>Franz. übungstücke</i>	1
5. Foulché-Delbosc, <i>Echo der franz. umgangssprache</i>	1
6. Peters, <i>Materialien z. übersetzen a. d. deutschen ins franz.</i>	1
7. Ploetz, <i>Petit vocabulaire</i>	5
8. —, <i>Vocabulaire systématique</i>	2
9. —, <i>Voyage à Paris. Zu sprechübungen</i>	1
10. Ritter, <i>Anleitung zur abfassung von franz. briefen</i>	3
11. Thiernich, <i>Vocabular</i>	1

b) Englische.

1. Benecke, <i>English Pronunciation and English Vocabulary</i>	2
2. Deutschbein, <i>Engl. konversationsschule</i>	1
3. Franz, <i>First English Vocabulary</i>	2
4. Gräser, <i>Engl. vokabelbuch</i>	1
5. Ritter, <i>Anleitung zur abfassung von engl. briefen</i>	2
6. Shindler, <i>Echo der engl. umgangssprache</i>	1

Altona.

DR. FASSBENDER.

BERICHTE.

DIE SOMMERFERIEN-KURSE IN OXFORD 1897.

Am abend des 31. juli 1897 war in den glänzenden räumen der *Examination Schools* zu Oxford eine viel hundertköpfige menge versammelt, um der eröffnung des 8. *Summer Meeting* beizuwohnen. Die alljährlich abwechselnd in Cambridge oder Oxford stattfindenden *Summer Meetings* bilden den gipfelpunkt der segensreichen thätigkeit der über ganz England verbreiteten *University Extension*. Über die idealen ziele und die organisation dieses unternehmens ist in dieser zs. bereits näheres mitgeteilt worden in Ph. Wagners eingehendem berichte über die oxforder zusammenkunft vom jahre 1895 (vgl. *N. Spr.* IV, s. 26 ff., 1897). Da nun der diesmalige ferienkurs, welcher auch wieder von Mr. J. A. R. Marriott, M. A., vortrefflich geleitet wurde, in den grundzügen in gleicher weise arrangirt worden war wie das so glücklich verlaufene *Meeting* 1895, so genügt es wohl, wenn ich hier die abweichungen und erweiterungen im diesmaligen programme hervorhebe. Wie im jahre 1895, hatte man auch diesmal die vorlesungen in verschiedene klassen eingeteilt, nämlich:

- A) *The History, Literature, Art and Philosophy of the Revolutionary Epoch, 1789—1848.*¹
- B) *The History of Architecture, with special reference to the Buildings of Oxford and its Neighbourhood.*
- C) *The History and Theory of Education.*
- D) *Economics.*
- E) *Language Classes.*²
- F) *Natural Science, with Classes for Practical Work.*

Neben diesen offiziellen vorlesungen war den *Extension Students* auch der besuch von theologischen und ethischen vorträgen sowie der unterricht im zeichnen, holzschnitten, singen, photographiren etc. unter günstigen bedingungen ermöglicht worden.

Die leser dieser zeitschrift werden sich besonders für die litterarischen vorlesungen interessiren. Das programm derselben war folgendes:

¹ Unter *Art* sind vorträge über malerei und musik verstanden.

² 1895 hatte man sich noch auf das griechische beschränkt; im vergangenen jahre wurden jedoch auch vorlesungen über die lateinische und die englische sprache hinzugenommen.

The Romantic Revival in English

<i>Literature</i>	1 stündig	The Lord Bishop of Ripon.
Cowper	1 "	Mr. A. Sidgwick, M. A.
Sheridan	1 "	Mr. Aug. Birrell.
Crabbe	1 "	Rev. Ch. Gore, M. A.
Wordsworth	2 "	Rev. Phil. Wicksteed, M. A.
Coleridge	1 "	Mr. F. S. Boas, M. A.
Byron	2 "	Mr. F. S. Boas, M. A.
Shelley	1 "	Mr. A. Sidgwick, M. A.
Shelleys <i>Adonais</i>	1 "	Mr. E. de Sélincourt, B. A.
Scott	2 "	Mr. W. G. de Burgh, M. A.

1. *Life and Poems.*2. *Waverley Novels.*

Charles Lamb	1 "	Mr. R. Ashe King, M. A.
Jane Austen	1 "	Mr. J. A. R. Marriott, M. A.

The Influence of the French Revolution upon Contemporary

<i>Thought in England</i>	1 "	Mr. A. M. D. Hughes, B. A.
Carlyle	1 "	Mr. Ch. Russel, B. A.
Goethes <i>Faust</i>	4 "	Prof. Moulton, M. A. (Chicago).
Schiller	2 "	Rev. Bienemann, M. A.
<i>The Growth of the Greek Spirit.</i>	1 "	Mr. G. Unwin, B. A.

French Literature (conducted in

<i>French</i>) [<i>Extra F</i> 10/-]	8 "	Mons. C. Bonnier, Ph. D. (Paris).
--	-----	-----------------------------------

1. *Origines du Romantisme.* Chénier, Chateaubriand, Madame de Staël. — 2. Stendhal (Beyle), Nodier, Alfred de Vigny, Lamartine. — 3. Hugo, *Poète*. — 4. Hugo, *Dramatiste et romancier*. — 5. Gautier, Musset, A. Dumas. — 6. Balzac. — 7. George Sand. — 8. *Apogée et Declin du Romantisme.*

Die vorlesungen über geschichte, philosophie und *Art* bezogen sich ebenso wie die genannten vorträge über litteratur, auf die *Revolutionary Epoch*, d. h. auf den zeitraum 1789—1848. Der titel der klasse A erweckte die erwartung, dass dem hörer ein möglichst vollständiges, umfassendes bild jenes zeitabschnittes geboten werden sollte. Dass dies ziel nicht völlig erreicht wurde, lag im wesentlichen wohl an der überraschend grossen zahl der an diesen vorträgen beteiligten dozenten. Besonders auffällig trat dies bei den litterarischen vorlesungen hervor. Ein einheitliches, geschlossenes ganzes findet sich nur in dem 8stündigen kursus von Mons. C. Bonnier über franz. litteratur; dagegen hatten sich in die 24 in englischer sprache gehaltenen vorlesungen nicht weniger als 15 dozenten geteilt, so dass demnach den meisten nur eine einzige stunde zur verfügung stand. Da nun

der jedesmalige vortragende sich fast ausschliesslich mit dem von ihm zu behandelnden autor beschäftigte, so erhielten wir zwar eine reihe von höchst interessanten einzelporträts, doch wird die litteratur jener zeit in ihrer historischen entwicklung wenigen klar geworden sein. Um jedoch nicht ungerecht zu urteilen, müssen wir beachten, dass diese vorlesungen weniger zur direkten vermittlung positiven wissens dienen, als vielmehr zur näheren beschäftigung mit einem autor anregen sollen.

Weniger entschuldbar ist jedoch, dass die behandlung selbst der englischen litteratur empfindliche lücken aufwies; so blieben beispielsweise Southey und sogar Thomas Moore gänzlich unberücksichtigt, während Crabbe und Jane Austen je eine besondere vorlesung gewidmet wurde.

Das hauptinteresse der in Oxford anwesenden neuphilologen konzentrierte sich natürlich auf dr. Sweets *Language Class*. Man sah den vorträgen des grossen gelehrten mit um so grösserer spannung entgegen, weil dr. Sweet bei dieser gelegenheit zum ersten male vom kathedr herab dozierte. Das debüt dr. Swets fand nicht gerade unter den glücklichsten umständen statt. Die schwierigkeit, alle zuhörer zufrieden zu stellen, war besonders gross wegen der ausserordentlich verschiedenen vorbildung des zur hälfte aus damen bestehenden publikums. Das äusserte sich auch am ende des *Meetings* in den urteilen über diese vorlesungen, indem dieselben einigen, namentlich denjenigen, die sich noch gar nicht mit phonetik befasst hatten, zu schwer verständlich, zu gelehrt, anderen dagegen, die mit den Sweetschen lehrbüchern schon vertrauter waren, zu elementar erschienen.

Wie dr. Sweet im eingange seiner vorlesungen erwähnte, waren wegen des in seiner *Language Class* zu behandelnden stoffes zahlreiche, sehr verschiedenartige wünsche an ihn ergangen. Daher hatte er, ausgehend von dem gedanken „wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“ den entschluss gefasst, möglichst viele und verschiedene kapitel aus der geschichte der englischen sprache, wenn auch nur flüchtig, zu besprechen. Ein etwas tieferes eingehen auf einen einzelnen abschnitt schien rücksichtlich der mangelhaften vorbildung mancher zuhörer nicht ratsam. So begann dr. Sweet mit einer kurzen geschichte der aussprache des englischen, wobei er sich, nach erwähnung Bells, etwas ausführlicher über sein eigenes lautsystem ausliess; ging dann, nach kurzer behandlung der orthographie, zur flexion über; sprach von den veränderungen in der struktur des englischen unter hinweis auf die grosse zahl von ähnlichkeiten zwischen der englischen und chinesischen sprache und schloss den ersten teil seiner vorlesungen mit der betonung der englischen komposita.

Der zweite teil war der syntax gewidmet, wobei Sweet, wie auch bei der behandlung der laute und der flexion, stets auf das ae. zurückging. Zunächst kam besonders die betonung im satze zur sprache, welcher ausführungen über die musikalische betonung folgten; darauf wandte er sich zu der umschreibung mit *to do*, zur verwendung von *shall* und *will*, zu dem unterschiede von *I write* und *I am writing*, sprach sodann über die verwendung der substantiva im singular als kollektiva; über *older* und *elder*;

über das relativpronomen, besonders dessen auslassung, und in der letzten vorlesung handelte er von der litteratur, die sich auf das studium der englischen sprache und der sprachwissenschaft überhaupt bezieht.

Die fast nur aus ausländern bestehende zuhörerschaft folgte den ausführungen dr. Sweets mit grossem interesse, und dass die meisten durch die vorlesungen vollauf befriedigt waren, zeigte sich vor allem darin, dass dr. Sweet erst auf besonderen wunsch der zuhörer seine vorträge während des zweiten teiles des *Summer Meeting* fortsetzte. Gleichwohl würde es sich vielleicht empfehlen, wenn dr. Sweet sich bei einem künftigen *Meeting* auf ein einzelnes gebiet beschränken wollte, selbst auf die gefahr hin, dass sich sein zuhörerkreis erheblich verringerte; denn bei einer etwas gründlicheren behandlung einer einzelnen frage könnte uns der grosse gelehrte aus seinem reichen wissenssatze gewiss weit wertvollere mitteilungen machen als bei der flüchtigen skizzirung des oben angedeuteten gewaltigen gebietes. —

Dass die leiter des *Summer Meeting* thatsächlich aufs eifrigste bemüht waren, allen berechtigten wünschen nachzukommen, bewiesen sie u. a. durch die errichtung einer *Pronunciation Class* für ausländern. Jeder, der an diesen übungen teilnahm, hatte einige sätze aus einem leichten englischen prosatexte vorzulesen, worauf der jeweilige dozent eine kurze kritik der gebotenen aussprache lieferte. Auch war derselbe zur beantwortung aller an ihn gerichteten fragen über aussprache gerne bereit. Vielleicht hätte sich auch hier noch mehr erreichen lassen, wenn die leitung der 6 übungsstunden in *eine* hand gegeben worden wäre. Doch wollen wir hier dankbar Mrs. Marriott erwähnen, die gemahlin des verdienten leiters der letzten zwei oxforder *Summer Meeting*, welche für den plötzlich verhinderten offiziellen dozenten eintrat und die übung zu allgemeiner zufriedenheit zu ende zu führen wusste.

Es verlohnt sich wohl, auf die bunte schar der *Extension Students* einen flüchtigen blick zu werfen. Die gesamtzahl der teilnehmer betrug gegen 800, darunter 143 ausländern. Die meisten besucher waren also englischer nationalität, wie denn ja auch diese *Meetings* durchaus für ein englisches publikum berechnet sind. Von den ausländern gehörten auffällig viele den nordischen reichen an; aber auch Frankreich und selbst die fernen Vereinigten Staaten waren gut vertreten. Die zahl der deutschen teilnehmer mochte sich auf 25 belaufen. Alle die angehörigen so vieler nationen lebten hier mit einander in schönster harmonie. Aber nicht nur der rassenhass, auch der standesunterschied schien für die mitglieder der oxforder *Meetings* gar nicht zu existiren. Gerade unter den englischen *Extension Students* fanden sich vertreter der verschiedensten gesellschaftsklassen; aber das gemeinsame ziel liess alle gegensätze vergessen. Gewiss gab es auch manche, die sich an dem ganzen *Meeting* nur der mode halber beteiligten; die überwiegende zahl jedoch war augenscheinlich von einem wahren drange nach bildung beseelt. Das alter der besucher mochte etwa zwischen 15 und 70 jahren schwanken.

Im allgemeinen erwies sich dies publikum als äusserst dankbar; den meisten vorlesungen wurde ein wahrhaft verschwenderischer applaus gezollt, mancher vortragende wurde sehr häufig durch lebhaftes zeichen der anerkennung und zustimmung unterbrochen. Der beifall äusserte sich nicht nur in händeklatschen, sondern auch, nach deutscher studentensitte, in trampeln. Aber nicht nur englische studenten, selbst hochbetagte damen verliehen dort mittelst der hände und füsse ihrer begeisterung ausdruck.

Die zur belehrung und zum amüsement der *Extension Students* unternommenen zahlreichen ausflüge und sonstigen festlichkeiten waren in ganz ähnlicher weise wie im jahre 1895 arrangirt worden, weswegen ich mit einem nochmaligen hinweis auf Ph. Wagners artikel darüber hinweggehen kann; besonders hervorgehoben sei nur eine wallfahrt zu Shakespeares grabe, die mit einem besuche Warwicks verbunden wurde.

Die oxford gebildeten kreise bezeugten ihre sympathien für das *Extension Movement* nicht am wenigsten durch eine ausserordentliche lebenswürdigkeit gegen die teilnehmer am *Summer Meeting*. Einladungen, besonders zum *tea*, ergingen in sehr grosser zahl; aber auch sonst wurde man überall mit der grössten zuvorkommenheit behandelt, so dass sich die meisten fremden bereits wenige tage nach ihrer ankunft im alten Oxford recht heimisch gefühlt haben werden.

Die meisten *Extension Students* hatten in den zahlreichen *boarding houses* von Oxford unterkunft gefunden; doch war eine beträchtliche anzahl in verschiedenen *colleges* untergebracht worden. Die frage, ob ein aufenthalt im *college* oder im *boarding house* empfehlenswerter sei, ist schon häufiger erörtert worden. Schreiber dieser zeilen, der nach annähernd vierwöchentlichem aufenthalt im *Worcester College* auch das leben im *boarding house* kennen lernte, möchte dem ersteren den vorzug geben. Ein deutscher muss allerdings darauf gefasst sein, im *college* einige landsleute anzutreffen, während er bei einiger mühe wohl ein von ausländern freies *boarding house* aufzutreiben vermag. Allein in letzterem wird er häufig auf die vielleicht etwas einseitige unterhaltung einiger älterer damen angewiesen sein; im *college* dagegen kann er anregungen der verschiedensten art empfangen. Von den im *Worcester College* logirenden 45 herren war etwa die hälfte englischer nationalität; da man hier die verschiedensten berufsklassen vertreten fand, kaufleute, beamte, cambridger studenten u. s. w., vorübergehend auch universitätsprofessoren, so konnte man sich über mannigfache verhältnisse des englischen lebens aus direkter quelle orientiren, zumal der verkehr der engländer mit den fremden ein überaus herzlicher war. Dass der aufenthalt im *college* auch, trotz der abwesenheit der oxford studenten, einen interessanten einblick in das englische akademische leben gewährte, braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden.

Wenn ich mich bei besprechung der vorlesungen zu einigen ausstellungen veranlasst gesehen habe, so möchte ich doch zum schlusse ausdrücklich betonen, dass der besuch dieser *Summer Meetings* m. e. ausländern nicht genug empfohlen werden kann. Der nichtengländer wird sich in den seltensten fällen zur erweiterung seiner litterarischen oder

historischen kenntnisse an solchen kursen beteiligen; ihm ist es hauptsächlich darum zu thun, gutes *spoken English* zu hören, und dazu bietet sich ihm hier, bei der ausgezeichneten vortragsweise der meisten redner, eine vorzügliche gelegenheit.

Da die umgegend Oxfords manche reize aufzuweisen hat, die hygienischen verhältnisse der stadt alles lob verdienen und das leben speziell in den von alten parks umgebenen *colleges* äusserst behaglich und komfortabel ist, so darf auch dem erholungsbedürftigen ein aufenthalt in Englands bedeutendster universität unbedenklich angeraten werden.

Im juni dieses jahres (1898) wird zum ersten male ein *Summer Meeting* in London abgehalten werden. Dasselbe wird voraussichtlich einen besonderen, lokalen charakter haben. Wie verlautet, sollen themata wie *London in the Time of the Norman Conquest* — *Chaucer's London* — *Shakespeare and the London Theatre* — *Addison's London* — *Johnson's London* den hauptgegenstand der vorträge bilden; auch werden in den vorlesungen über architektur, malerei u. s. w. in erster linie die londoner schätze berücksichtigung finden. Ob sich die geräuschvolle Themsestadt zur abhaltung solcher kurse eignet, wird einstweilen noch von mancher seite angezweifelt. Im sommer 1899 soll uns aufs neue gelegenheit geboten werden, im ruhigen Oxford die ferien in nutzbringender und angenehmer weise zu verleben.

Marburg.

A. KISSLING.

ZWEITER BERICHT ÜBER DEN FORTGANG DER ARBEITEN DES VOM 7. NEUPHILOLOGENTAG IN HAMBURG (PFINGSTEN 1896) GEWÄHLTEN KANON-AUSSCHUSSES.

Bezugnehmend auf meinen bericht vom dezember 1897 (mit nachschrift vom 5. februar) im *februarhefte* dieser zeitschrift, kann ich jetzt mitteilen, dass die zahl der mir vorliegenden gutachten über französische und englische schulautoren und -ausgaben von 365 im dezember bis heute (19. märz) angewachsen ist auf 1854, wovon 1087 auf „brauchbar“, 542 auf „unbrauchbar“, 225 auf „zweifelhaft“ oder „nur bedingt brauchbar“ lauten. Zugleich lässt sich aus dem vorliegenden material schon jetzt feststellen, dass folgende sammlungen, meist älteren ursprungs, *en bloc* als *untauglich* für die *schule* zu bezeichnen sind, wenn sie auch *ausserhalb derselben* teilweise immer noch nützliche verwendung finden mögen:

1. *Théâtre français*, C. Schütz, Velh. u. Klasing (von der verlagshandlung selbst übrigens schon seit 1890 nicht mehr in ihren katalogen aufgeführt).
2. *Théâtre français*, Friedberg u. Mode, taschenausgabe.
3. *English Theatre*, derselbe verlag.
4. *Collection of British Authors*, Tauchnitz Edition (nicht zu verwechseln mit *Student's Series* desselben verlags!).
5. Wiemanns *Schülerbibliothek*, Gotha, Schössmann, jetzt: Hans Friedrich in Berlin (?).

6. L. Simion, Berlin: Rauchs *Readings*.
7. Ehlermann, Dresden: *Chefs-d'œuvre des classiques français*.
8. Verlagsanstalt u. druckerei, a.-g. (vorm. J. F. Richter) in Hamburg: *Asher's Collection*, die übrigens von vornherein nicht speziell für schulen berechnet ist.
9. *Auteurs français*, „Sammlung der besten werke der französischen unterhaltungslitteratur“, hsg. R. Mollweide. Strassburger verlagsanstalt, Strassburg.
10. Von Weidmanns verlag in Berlin, „Sammlung französischer und englischer schriftsteller“, die *grosse mehrzahl* der bände, trotzdem manche darunter bereits 3. und 4. auflagen erlebt haben und zum teil von sehr tüchtigen kräften bearbeitet sind. Die schlechte, gegen die jetzt allgemein anerkannten hygienischen grundsätze der augenärzte verstossende *ausstattung* und die prinziplose, völlige *ungleichheit der bearbeitung*, die vielfach den jetzt ebenfalls allgemein anerkannten pädagogischen grundsätzen widerspricht, bewirken, dass trotz mancher sonstigen vorzüge, diese ausgaben für die *schule untauglich* sind, so lange sie nicht einer *umarbeitung* und einem *neudrucke* nach den jetzt anerkannten, von dem 7. neuphilologentage in Hamburg angenommenen und publizierten grundsätzen unterzogen worden sind. Was die verlagshandlungen, die in dem gleichen falle sich befinden, einer solchen neubearbeitung und neudruckes selbst nicht wert erachten, müssen sie dann eben *ausserhalb der schule* — wo nötig, zu herabgesetzten preisen — noch nach möglichkeit zu verwerten suchen, wie das jeder vorsichtige kaufmann mit veralteten, unmodern gewordenen waren thut, ehe sie völlig wertlos werden. Das ist leider überall unvermeidlich und gehört zu dem „geschäfts-risiko“, mit dem jede verlagshandlung, wie jeder kaufmann, rechnen muss.

An die verarbeitung des umfangreichen materials der gutachten zu je einer *liste* der für die schule *brauchbar* befundenen französischen und englischen schulautoren-ausgaben, dann der *bedingt brauchbar* und endlich der *unbrauchbar* befundenen (bei welch letzteren auch die *gründe* der entscheidung in kürzester fassung anzugeben sind), kann erst während der *osterferien* gegangen werden. Ich bedarf dazu einer grösseren anzahl *hiesiger helfer*, die ich vorher nicht haben kann.

Ich muss daher die geehrten auswärtigen herren *mitarbeiter*, die noch gutachten an mich schicken wollen, die bei der angedeuteten verarbeitung in den osterferien berücksichtigung finden sollen, freundlichst bitten, ihre sendungen *möglichst bald* an mich gelangen zu lassen.

Meinen heutigen bericht aber muss ich auf das vorstehende beschränken und behalte mir vor, nach ostern einen *dritten* folgen zu lassen.

Heidelberg.

DR. H. MÜLLER.

BESPRECHUNGEN.

EDUARD KOSCHWITZ, *Anleitung zum studium der französischen philologie für studierende, lehrer und lehrerinnen*. Marburg, N. G. Elwert, 1897. VIII, 148 s. Preis m. 2.50, geb. m. 3.—.

Die vorliegende schrift wird sich zweifellos als ein nützliches und willkommenes hülfsbuch erweisen — selbst neben den bereits vorhandenen ähnlichen, aber weit umfangreicheren und viel umfassenderen werken: Gröbers *Grundriss der romanischen philologie* (1888 ff.), G. Körtings *Enzyklopädie und methodologie der romanischen philologie* (1884—1888) und desselben verfassers *Handbuch der romanischen philologie* (1896), das bis jetzt noch nicht in meine hände gelangt und mir daher noch unbekannt ist, das aber, nach Koschwitz' inhaltsangabe (s. 78 f.) zu urteilen, einen auszug und zugleich eine ergänzung des älteren und grösseren werkes darstellt. Indem Koschwitz ausdrücklich auf diese bücher verweist, ist es ihm möglich geworden, sich in seiner schrift auf das französische zu beschränken und sich recht kurz zu fassen und doch eine solide, selbständige arbeit zu liefern, die seiner stellung in der gelehrten welt würdig ist. Die darin enthaltenen ratschläge bezeugen, dass der verfasser land und leute aus eigener anschauung und nicht bloss auf grund eines mehr oder weniger kurzen aufenthaltes in der hauptstadt kennt, dass er als einstmaliger gymnasiallehrer den bedürfnissen der schule und den anforderungen des lehrberufes ein reges und verständnisvolles interesse entgegenbringt, und dass er die bedeutung der phonetik für sprachstudium und sprachunterricht voll und ganz zu würdigen versteht. Dadurch wird die anleitung um so wertvoller für die studierenden der romanischen philologie, die sich in überwiegender mehrzahl dem praktischen lehrberufe zu widmen beabsichtigen, und für die akademischen lehrer, die in ihren vorlesungen und übungen dieser thatsache ganz besonders rechnung tragen zu müssen glauben.

Der ton der darstellung ist im allgemeinen objektiv und kritisch-nüchtern, ohne jedoch die persönliche ansicht des verfassers in wichtigen dingen zurücktreten zu lassen. Dies ist gewiss nicht zu missbilligen. Nur selten vermisst man die gelassene ruhe des objektiven urteils an stellen, wo der leser am meisten objektivität wünscht und erwartet, z. b. bei der erwähnung der schriften Paul Passys und der ihm verwandten phonetiker, die, weil sie sich den ergebnissen der experimentalphonetik gegenüber kritisch verhalten und die interessen des sprachunterrichts beständig im auge haben, nach Koschwitz' meinung nicht auf der höhe der wissenschaft stehen oder gar einer allmählichen „versumpfung“ entgegengehen. Dieser mangel tritt übrigens in der *Anleitung* weit weniger hervor als in seinen beiträgen über die neuesten fortschritte der phonetik in Vollmöllers *Jahresbericht*.

Da die *Anleitung* hauptsächlich für junge philologen und angehende lehrer bestimmt ist, die doch wahrlich der begeisterung für ihren schwierigen beruf bedürfen und sich so gern von ihren fñhrern und meistern für ihr

herrliches fach begeistern lassen, so vermisst man häufig in Koschwitz' urteilen eine wünschenswerte unbefangenheit und freudigkeit des aner-kennenden lobes, vor allem bei der beurteilung des französischen national-charakters, wo es sich um gute, liebenswürdige und nachahmungswerte eigenschaften handelt, und bei der wertschätzung der hervorragenden schrift-steller und meisterwerke der *modernen* litteratur. Was den volkscharakter betrifft, so begnügt er sich mit der vagen bemerkung, dass die franzosen im grunde genommen nicht so schlecht und unsittlich sind, als man es gewöhnlich in Deutschland anzunehmen geneigt ist. Hie und da finden sich auch andere bemerkungen; aber sie sind zumeist mehr tadelnd als lobend, und wenn sie lobender natur sind, übersteigen sie selten das mass jenes durchaus negativen lobes.

Da K. in litterarischen dingen selbstverständlich auf dem historischen standpunkte des philologen steht, muss er notwendigerweise versuchen, auch der litteratur der letzten drei jahrhunderte gerecht zu werden, deren einfluss und hohe stellung in der weltlitteratur doch unbestreitbar ist, und die ja auch im auslande überall genug bewunderer und nachahmer gefunden hat. Leider merkt man es diesem versuche allzu oft und allzu sehr an, dass er damit seinen gefühlen zwang anthut. Im allgemeinen sind seine urteile über die klassische periode frostig, die über das interessante acht-zehnte jahrhundert absprechend und die über das neunzehnte bemän-gelnd und tadelnsüchtig. Ich bin weit davon entfernt, mit gewissen fran-zösischen kritikern (*lucus a non lucendo*) bei jeder tirade oder gar bei jeder zeile der hauptdramen Corneilles oder Racines bewunderungsvoll aus-zurufen: *C'est beau, beau, beau!* Ich bin auch weit davon entfernt, mit Brunetière in Molière, Corneille und Racine eine „triade“ von französischen Shakespeares dem einen englischen Shakespeare entgegenstellen zu wollen. Trotzdem finde ich Koschwitz' urteil über Corneille ungerecht und seine wertschätzung Racines einseitig und unzutreffend. Er verkennet z. b. die eigentliche natur der schuldbeladenen und schuldbewussten heldinnen in Racines tragödien, wenn er sie als „weich“ bezeichnet. Denn die fatali-stische, furienartige leidenschaftlichkeit, mit der sie reden und handeln, ist durch die zeitgenössische schminke, die glatte form und elegante, höfische sprache wohl ein wenig verhüllt, aber im wesentlichen nicht gemildert.

Einige werke und schriftsteller empfiehlt K. ausdrücklich, weil sie dem deutschen geschmack oder dem deutschen geiste sympathisch seien. Ein solcher gesichtspunkt mag für laien und dilettanten, die nur zu ihrem vergnügen „lesen“, bedeutung haben, darf aber für studirende der romani-schen philologie und künftige lehrer des französischen in keiner weise massgebend sein. Denn ihre aufgabe soll es sein, das „fremde“ in der heimat zu vermitteln und zu erklären. Sie sollen und müssen bestrebt sein, sich in die fremde sprache und litteratur so einzuleben, dass sie be-fähigt werden, das grosse und schöne auch in solchen werken und schrift-stellern zu verstehen und anzuerkennen, die dem deutschen geschmacke und dem deutschen geiste zunächst unsympathisch sind. Dabei muss ich

mich wundern, dass es K. über sich gewinnt, dem guten Béranger, dem von den einheimischen kritikern neuer und neuester zeit arg mitgespielt wird, auch noch einen deutschen hieb zu versetzen, obwohl seine lieder immer noch ihren reiz für deutsche (und englische) leser, wenigstens jugendliche leser bewahrt haben.

Die einteilung des stoffes in „praktisches studium“ und „wissenschaftliches studium“ ist recht bequem, obwohl künstlich. Was K. unter „praktischem studium“ versteht, ist, wenn es in richtiger weise betrieben wird, ebenfalls ein „wissenschaftliches“ studium; und was er unter „wissenschaftlichem studium“ versteht, verliert leicht den hohen charakter der wissenschaftlichkeit und wird zum gelehrten handwerkertum, wenn es sich nur darum handeln würde, den studirenden zur anfertigung einer doktor-dissertation u. dgl. vorzubereiten. Dies ist selbstverständlich nicht die ansicht des verfassers. Beide teile ergänzen sich und dienen einem grossen hauptziele: der eine ist ohne den andern undenkbar oder — unbrauchbar.

In beiden teilen und in dem anhang (*Weiterbildung* u. s. w., s. 134 ff.) gibt K. vorzügliche anweisungen, geschickte und wohl überlegte ratschläge und ausgezeichnete und weislich ausgewählte bücherlisten. Wenn ein student das eine oder andere der behandelten sehr notwendigen hülfsfächer weniger als „wünschenswert“ berücksichtigen sollte, so würde ich und wahrscheinlich auch der verfasser ihm daraus keinen allzu schwer wiegenden vorwurf machen, er würde jedenfalls nichts von meiner achtung einbüssen; er würde dadurch möglicherweise seine gesundheit schonen und sich auch wohl eine grössere frische und vielleicht einen hellern kopf für seinen beruf, den praktischen unterricht, wahren! — *No cramming, if you please!*

Es freut mich konstatiren zu können, dass Koschwitz in seinen anforderungen in bezug auf quantität bei weitem massvoller ist als z. b. Körting — nicht zum schaden seines buches.

EDUARD KOSCHWITZ, *Les parlers parisiens d'après les témoignages de MM. de Bornier, Coppée, A. Daudet, P. Desjardins, Got, M^{re} d'Hulst, le P. Hyacinthe, Leconte de Lisle, G. Paris, Renan, Rod, Sully-Prudhomme, Zola, et autres. Anthologie phonétique.* (Proben pariser aussprache). Deuxième édition, revue et augmentée. Paris et Leipzig, H. Welter, 1896. XXXI, 153 s. Preis: 4 fr. 50 = 3 m. 60 (gebunden).

Die im jahre 1893 erschienene erste auflage der hübschen anthologie habe ich in einer langen und ausführlichen rezension in den *Modern Language Notes*, 1894, IX, no. 5, col. 276—285, angezeigt. Im grossen und ganzen ist das werk in seiner zweiten auflage dasselbe geblieben. Der lange anhang der ersten auflage — *appendice (notes et corrections)* —, worin der verfasser unter anderem auch seine interessanten verhandlungen mit Gaston Paris betreffs des von diesem gelehrten gelesenen textes mitteilte, ist hier weggelassen worden. Dafür hat K. die fusnoten zu den phonetischen texten vermehrt und einen andern, kürzern anhang (s. 152—153) beigefügt, worin einige bemerkungen von L. Brémont über das sog. *e muet*

im verse aus seiner schrift *Le Théâtre et la Poésie, questions d'interprétation* (Paris, 1894) abgedruckt sind. Diese bemerkungen sind, wie gewöhnlich, recht dilettantenhaft, aber, wenn vom phonetiker in richtiger weise interpretirt, immerhin brauchbar und beachtungswert.

Ich wiederhole hier, dass der hauptwert der schön ausgestatteten und sorgfältig gearbeiteten anthologie vor allem auf der einleitung beruht, in welcher der verfasser eine vortreffliche geschichte der französischen aussprache gibt und genau auseinandersetzt, auf welche weise er mit hülfe seiner gewährsmänner die phonetischen texte hergestellt hat. Die statistischen, biographischen und phonetischen angaben über jeden gewährsmann vor dem von ihm gelesenen oder rezitirten texte und die in den fussnoten beigegebenen varianten der aussprache machen die lektüre des buches höchst interessant und lehrreich. Mehrere kritische bemerkungen meinerseits über den titel des werkes, die phonetische umschrift und die herstellungsweise der phonetischen texte, die in der zweiten auflage nicht berücksichtigt worden sind und wohl auch nicht haben berücksichtigt werden können, findet man in der oben erwähnten rezension der *Modern Language Notes*.

Baltimore.

A. RAMBEAU.

KARL KÜHN, *Französisches lesebuch*. Mittel- und oberstufe. Mit 35 illustrationen, einem plan und einer ansicht von Paris. Zweite auflage. Bielefeld u. Leipzig. gr. 8°. XII u. 340 seiten. Preis 3 m. Wörterbuch dazu. Preis 80 pfg.

Das hier in zweiter auflage vorliegende vorzügliche lesebuch zeigt von der ersten auflage u. a. folgende abweichungen: Bei *Palissy* (s. 9) wurde ein anderer, die persönlichkeit des mannes besser zeichnender text gewählt; statt der stücke *Mirabeau* und *Fuite du roi* wurde eine kurze darstellung der revolution gegeben; das stück *Pinloche* wurde durch eine weihnachts-episode aus dem letzten kriege ersetzt. Einige stücke wurden ergänzt, zwei briefe durch solche mit besserem text ersetzt, dem abschnitt *Correspondance* eine reihe von *Modèles de télégrammes* hinzugefügt. Auch die vermehrung der illustrationen u. s. w. ist mit dank anzuerkennen. Das vorwort bringt einige treffende bemerkungen über die methodische ausnutzung der texte in grammatischer beziehung, stellt weitere hülfsmittel dafür in aussicht und bietet eine übersicht über die beispiele, die sich in den texten zur lehre vom konjunktiv finden.

Die inhaltlich und formell in jeder hinsicht ausgezeichnet gewählten texte können über mittel- und oberklassen verteilt werden; das buch ist als ergänzung der klassenlektüre gedacht.

Da übrigens die erste auflage des buches schon ausführlich in dieser zeitschrift besprochen worden ist, so kann sich diese anzeige darauf beschränken, es auch in der etwas veränderten gestalt allen fachgenossen auf das wärmste und angelegentlichste zu empfehlen.

Das wörterbuch bildet eine willkommene zugabe zu dem lesebuch.

Berlin.

RÖTTGERS.

L. M. MORIARTY, M. A. (Oxon), *A French Grammar for Schools, based on the principles and requirements of the Grammatical Society.* Part. I. *Accidence.* London, Swan Sonnenschein & Co., Paternoster Square, 1895. 1 s. 6 d. — Part. II. *Syntax.* London 1892. 1 s. 6 d.

Die preussischen lehrpläne fordern für den neusprachlichen unterricht, dass die grammatiken „in ihrem ganzen aufbau sich nicht zu sehr unterscheiden, und dass die terminologie hier dieselbe ist wie in den anderen sprachen“ (s. 39). Es ist seitdem auch in Deutschland der versuch gemacht worden, diese forderung der parallel-grammatiken zu erfüllen, wie in den französisch-englischen unterrichtswerken von Löwe oder Börner-Thiergen, aber doch noch nicht so konsequent, wie in der von Sonnenschein in England herausgegebenen *Parallel Grammar Series*, welche eine lateinische, griechische, englische, französische, deutsche und spanische grammatik nebst lesebuch, wie ein dänisch-norwegisches lesebuch umfasst. Der gegenstand meiner besprechung ist die französische grammatik von Moriarty. Betrachten wir zunächst den ersten teil, die *formenlehre*.

Der lautlehre haften manche schwächen an, so besonders in der vergleichenden lauttafel (I, s. 2), wo englische, französische und deutsche laute verglichen werden. Da soll der *a*-laut in engl. *fat* ähnlich franz. *rare*, *pâte* und deutsch. *mann* sein; ferner: engl. *machine* = dt. *in*, engl. *not* = dt. *oft*, *no* = *so*; frz. *jeu* = *hölle*, *nu* = *füllen* u. s. w.

Bei der darstellung der aussprache wirkt eine vergleichung mit fremden lauten leicht verwirrend, und es wäre viel besser gewesen, wenn der verf. statt dessen lieber die entstehung der französischen laute lautphysiologisch erklärt hätte.

Die bezeichnung der verschlusslaute als *shut* und der reibelaute als *open* halte ich ebensowenig für glücklich.

Über die aussprache von ausl. *ct* bemerkt verf. s. 13: *In aspect [aspæ], respect, suspect, circonspect the t is never sounded, and the c is sounded only in word-binding.* In der aussprache der gebildeten franzosen überwiegt ja allerdings das stumme *ct*, doch ist in den mittleren volksklassen diejenige mit *-ek* die verbreitete; in der bindung hört man sowohl *-ek* wie auch *-ekt* (vgl. Koschwitz, *Zur aussprache des französischen in Genf und Frankreich*, *Zs. f. frz. spr. u. litt.* VII 1892, s. 62).

Sehr zu loben ist das kapitel über den akzent, besonders den wortakzent, wo der verf. sorgfältig zwischen haupt- und nebenakzent unterscheidet. *When the Secondary Accent, which to an English ear is often hardly distinguishable from the Principal Accent, falls upon a syllable naturally long or prominent, the stress of the voice is greater upon that syllable than upon the one which, according to rule, receives the Principal Accent, e. g. trônér, bâtir, sortéz, abandonnér. French accentuation is in a transition stage. The growing tendency is apparently to assimilate it to English or German accentuation* (s. 16). Ähnliches über die verschiebung des wortakzentes sagt Passy in seiner schrift *Les Sons du Français* (Paris 1889, s. 57–58): *Ce qui est vrai, c'est que, probablement sous l'influence*

de l'accent musical, peut-être aussi par suite de la tendance naturelle qu'on a à appuyer sur la syllabe importante des mots, l'accent Français tend à se DÉPLACER.

Ein kapitel, welches man in französischen grammatiken meistens vergeblich sucht, und das doch für ein richtiges lesen und sprechen so ungemain wichtig ist, ist der ausfall des unbetonten *e*, namentlich bei einer aufeinanderfolge mehrerer solcher *e*. Der verf. hat diesen punkt nicht unberücksichtigt gelassen, sondern sehr klar erörtert (s. 17—18). Eingehender hat darüber gehandelt Schmidt, *Lautschulung im französischen unterricht* (Progr. d. realschule zu Altona-Ottensen, ostern 1895).

Auch die drei hauptsächlichsten für den lautwandel im französischen massgebenden gesetze, das betonungsgesetz, verstummungsgesetz und lautverschiebungsgesetz, sind gebührend berücksichtigt worden (s. 20 ff.). Nur hätten § 59 (*Vocalising of Consonants*, l, v) und § 62 (*Insertion of Consonants*) nicht getrennt werden sollen, da ja beide erscheinungen nur verschiedene fälle des lautvermittlungsgesetzes sind.

Falsch ist die angabe, dass zwischen *très* und dem folgenden worte ein bindestrich steht (s. 25).

Ohne praktischen wert erscheinen mir die langen ausführungen über das geschlecht der französischen substantive (s. 58 ff.). Der verf. will dasselbe nach folgenden regeln bestimmen:

I. Consonant endings.

General Rule. Nouns denoting sexless things and ending in a consonant are Masculine.

Sub-Rule I. Nouns denoting Qualities and Mental States in -ion, -son, -çon are Feminine.

Sub-Rule II. Nouns denoting Qualities and Mental States in -eur are Feminine.

II. Sounded vowel-endings.

General Rule. Nouns denoting sexless things ending in a Full Vowel-Sound are Masculine.

Sub-Rule. Nouns denoting Qualities in -té are Feminine.

III. E-mute-endings.

Rule I. Nouns denoting sexless things and ending in -ge preceded by a vowel are Masculine.

Sub-Rule. Nouns denoting sexless things and ending in -ge preceded by a Consonant are Feminine.

Rule II. Nouns denoting sexless things and ending in -re, le, preceded by a consonant (other than t or r) are Masculine.

Rule III. Nouns denoting sexless things and ending in -me are Masculine.

Rule IV. Nouns denoting sexless things and ending in -aire, tère, -toire are Masculine.

Rule V. All other Nouns denoting sexless things and ending in e mute are Feminine.

Zu diesen einzelnen regeln gibt es deren noch zahlreiche ausnahmen. Statt dieser unübersichtlichen und äusserlich gefassten regeln hätte der verf. das geschlecht der franz. substantive mit dem der entsprechenden *lateinischen* grundwörter vergleichen sollen, wodurch die meisten seiner ausnahmen sich als regelmässig erwiesen hätten.

Das *konditionale* fasst der verf. nicht als besondern modus auf, sondern als eine zeit des indikativs (*j'aimerais* = *amare habebam*) und nennt infolge dessen das 1. konditionale *Secondary Future* und das 2. konditionale *Secondary Future Perfect* (s. 68, 169). Dem „parallelismus“ der romanischen und germanischen grammatiken zu liebe werden auch im französischen *schwache* und *starke verben* unterschieden, und zwar in folgender weise:

Those verbs in which the last vowel of the Present trunk remains unchanged throughout, are called WEAK. Those Verbs in which the last vowel of the Present trunk is changed in certain forms are called STRONG (s. 75). Viel besser als diese unterscheidung, welche leicht irre führen kann, ist die einteilung der konjugation in eine lebende und eine tote, und die ungefähre zahlenangabe der verben auf *-er*, *-ir*, *-re* und *-oir* (ib.).

Wenn *vendre* zu der klasse der *Uncontracted Verbs* und *plaindre* zu derjenigen der *Contracted Verbs* gerechnet wird (s. 78), weil bei letzteren das präsens eine kontrahierte form ist, so ist dieser unterschied doch nur ein orthographischer, denn lautlich sind formen wie *je vends* und *je plains* mit bezug auf das verstummen des stammauslautes identisch.

Bei der abfassung der *Syntax* was des verfassers ziel: *a short, 'learnable' School Syntax, based upon scientific principles. The time allotted to French in most of our schools is so short that a teacher may well congratulate himself if his pupils eventually show a grasp of only the leading features of French Syntax* (s. VI). Die einteilung dieses zweiten teiles des werkes ist folgende:

Part I.

The Subject.
The Predicate.
Attributes.
Adjuncts (erweiterungen).
Kinds of Sentences.
The Complex Sentence.
Adverb Clauses.
Adjective Clauses.
Noun Clauses.
Reported Speech.

Part II.

Use of the Cases.
 — *Prepositions.*
 — *Voices.*
 — *Moods and Tenses.*
 — *Verb-nouns and Verb-*
adjectives.
 — *Adjectives, Pronouns, etc.*
 — *Conjunctions.*
 — *Interjections.*
Order of Words.
Prosody and Metre.

Der verf. gibt stets zuerst einige beispiele, aus welchen er dann die gesetze ableitet.

Die verben, welche den blossen infinitiv regiren, sind nicht übersichtlich geordnet (s. 122), sondern es sind die hilfsverben, verben des *sagens* und *denkens*, sowie verben des *wollens* durcheinandergeworfen. — Die liste

der verben, welche den infinitiv mit *à* nach sich haben, ist mir nicht erschöpfend genug. Wunderlich ist die ableitung von *nu-pieds* von lat. *nudus pedes*, und von *pieds-nus* von lat. *pedibus nudis* (s. 126). Lat. *nudos pedes* ergab vielmehr frz. *nus pieds*, und *pedes nudos* = frz. *pieds nus*. So war noch *nu* in beiden formen im altfranz. flektirt, bis in der aussprache das *s* von *nus* verstummte und dann auch vor konsonantischem anlaut in der schrift ausfiel (Diez, *Grammatik d. roman. sprachen* III, 831).

Der satz *Qui vive?* Wer da? wird folgendermassen erklärt: *In the phrase Qui vive? Who goes there? the Subjunctive is really one of wish. Qui vive? = Vive — qui? Long live — who? i.e. For whom do you cry — Long may he live!* (s. 128). Viel einfacher erklärt diesen ausdruck Lücking: *Qui vive? Wer soll leben?* (*Französische grammatik** § 306, s.).

Hervorzuheben ist die mustergiltige darstellung der konditionalsätze (*If-clauses*, s. 134—135). Unter der überschrift: *Equivalents of an If-clause* (s. 138) gibt der verfasser folgenden satz als beispiel:

Il le dirait, je ne le croirais pas, und fügt hinzu: *Que is sometimes inserted to mark emphasis; e. g. Il le dirait que je ne le croirais pas.*

Zum genaueren verständnis dieses *que* lese man Tobler, *Vermischte beiträge zur französischen grammatik*, zweite reihe, Leipzig 1894, s. 117 fg. *Que* führt nämlich einen satz ein, der einen begleitenden nebenumstand angibt; das besondere liegt darin, dass der hauptsatz einen sachverhalt vorführt, der nicht wirklich, sondern nur in gedanken gesetzt ist, und dass von ihm gesagt wird, er würde sich „unter dem besondern nebenumstande“ oder „verknüpft mit dem sachverhalt“ verwirklichen, „dass“ etwas anderes ebenfalls wäre.

Eine grosse schwäche der grammatik liegt im letzten kapitel, welches in gedrängter form die *verselehre* behandelt (s. 209—210).

Der alexandriner darf nicht *hexameter* genannt werden, da er mit diesem antiken vers nichts gemein hat. Die zäsur fällt im alexandriner nicht immer hinter die sechste silbe, namentlich nicht im romantischen alexandriner, der sich ja gerade vom klassischen durch die freiere handhabung der zäsur unterscheidet; ebensowenig hat jeder alexandriner 4 hebungen (*accents*), oder es sind nicht alle 4 akzente von gleicher stärke.

Das beispiel einer skansion, an dem gedicht *Après la Bataille* von V. Hugo vorgeführt, ist ganz verfehlt, da zwar die 12 silben gezählt sind, aber die zäsur oft an eine falsche stelle gelegt ist und die tonstellen gar nicht bezeichnet sind. So ist z. b. der erste vers folgendermassen „skandirt“:

Mon | pè|re, | ce | hé|ros || au | sou|ri|re | si | doux,

während doch die zäsur hinter *père* liegt. Andere versarten und die strophenformen sind gar nicht berücksichtigt, mit einem worte, dieses kapitel ist als ganz verfehlt zu bezeichnen.

Schliesslich möchte ich noch zwei kleinigkeiten erwähnen: Auf dem grossen *A* (s. 128 u. s.) darf kein *gravis* stehen, und ein druckfehler findet sich s. 180: *différent* zu lesen statt *différen*.

Im grossen und ganzen möchte ich mein urteil über die vorliegende grammatik dahin zusammenfassen, dass dieselbe zwar für den schulgebrauch, besonders für die dem französischen in England so knapp zugemessene stundenzahl, viel zu vollständig ist, und dass die kapitel über die franz. laute sowie über die franz. verse dringend einer umarbeitung bedürfen. Als nachschlagebuch jedoch für denjenigen, der sich wissenschaftlich etwas eingehender mit dem französischen beschäftigt, ist das werk nur zu loben, und die *Parallel Grammar Series* verdient als ein eigenartiges unterrichtswerk grosse anerkennung.

Elbing.

Dr. Block.

WILKE-DÉSERVAUD, *Anschauungsunterricht im französischen* mit benutzung von Hölzels bildern. Leipzig, R. Gerhard, 1896. 8 hefte zu je 16 seiten; preis des heftes 30 pfg., ausgabe in 1 bande mk. 2,25. Wörterbuch zu 40 seiten, 60 pfg.

WILKE, *Methodische anleitung für den anschauungsunterricht*. Leipzig, R. Gerhard, 1897. 48 s. 50 pfg.

Das erstgenannte werk ist ein seitenstück zu dem bekannten englischen unterrichtswerk Wilkes. Wie das englische, so schliesst sich auch dieses lehrbuch an die acht Hölzelbilder an und verarbeitet dieselben nach verschiedenen Gesichtspunkten, allerdings fast nur in darstellender form; die dialogische seite könnte mehr berücksichtigt sein. Der besprechung jedes bildes sind kleinere lesestücke, je ein gedichtchen und je eine erzählung beigegeben. Selbstverständlich haben diese zugaben beziehung zu den auf den bildern veranschaulichten verhältnissen. Aufgaben zu mündlichen und schriftlichen übungen, unter letzteren 4—5 themata zu freien aufsätzen *pro* bild, fehlen nicht. Die grammatische unterweisung wird aus den französischen texten gewonnen, die entsprechend zugerichtet sind; alle wichtigeren grammatischen erscheinungen gelangen in geschickten übungen ohne vermittlung des deutschen zur anschauung. Das französisch-deutsche wörterbuch gibt dem schüler in zweifelhaften fällen auskunft.

Die „methodische anleitung“ zu vorgenanntem und zum englischen parallel-werke bietet uneingeweihten eine ohne zweifel recht willkommene hülfe für die behandlung des stoffes im anfangsunterricht.

K. HEINE, *Einführung in die französische konversation auf grund der anschauung*. Ausgabe A: Nach den bildern von Strübing-Winkelmann, 55 s. 8°, geb. mk. 0,90. Ausgabe B: Nach den bildertafeln von Ed. Hölzel, 72 s. 8°, geb. mk. 1,—. *Methodische winke* dazu, 16 s. 8°, mk. 0,25. Hannover, Carl Meyer, 1896.

Auch dieser neue beitrag zur anschauungslitteratur ist zu bewillkommen. Zwar bieten die Heineschen hefte methodisch nichts neues, vielmehr schliessen sie sich dem in Rossmann-Schmidts lehrbuch gewiesenen verfahren an und übernehmen überdies aus büchern der grammatisirenden

methode die vokabellisten mit verdeutschung, die jedem *exercice* angefügt sind. Heine geht von der umgebung des schülers aus, indem er die klasse, die kleidung und den menschlichen körper kurz in darstellender und darauf in erfragender form verarbeitet. Nach diesem einleitenden direkten anschauungskursus legt er vier der acht Hölzelschen bilder — winter, wirtshaus, sommer, wald — den weiteren übungen zugrunde. Einige französische liedchen mit singweise sind ebenfalls eingestreut, u. a. ohne quellenangabe das von M. Walter komponirte *A cheval*. Mehrere französische fragen erregen bedenken hinsichtlich der idiomatischen reinheit des ausdrucks. Im übrigen sind die bändchen recht fleissig gearbeitet und brauchbar. Die methodische anleitung ist wohl durchdacht.

GÉNIN-SCHAMANEK, *Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hœlzel*. Vienne, Ed. Hoelzel, 1884. 8 fascicules de 12 pages in-8°; chaque fascicule avec image mk. 0,50. *Supplément* (grammaire et exercices), 24 pages, mk. 0,50.

Hier haben wir es mit einem werkchen zu thun, das nach sorgsam erwogenem, annehmbarem operationsplan von kompetenter seite in wohlgeleitener weise ausgeführt ist. Jedes der acht älteren Hölzelbilder wird in einem gesonderten hefte grossen oktavformats, dem jeweils die chromolithographische verkleinerung des bildes zu bequemem aufklappen beigegeben ist, auf 10 textseiten von mehreren gesichtspunkten aus besprochen. Die behandlung nach methodischen einheiten macht den anfang. Die eigentliche beschreibung geht zwar nicht über das hinaus, was das bild veranschaulicht, ist aber hinsichtlich des gebotenen fehlerlos und recht brauchbar. Die auf der gegenüberstehenden seite befindliche fragensammlung hält sich genau an reihenfolge und inhalt der beschreibenden darstellung. Was in der *Description* und im *Questionnaire* fehlt, wird in der folgenden *Conversation* nachgeholt und überdies noch durch dankenswerte exkursionen in die anschauungswelt des schülers erweitert; sie verdient uneingeschränktes lob. Auch die dann folgenden *Exercices* bieten eine fülle ansprechenden lernstoffs und sind mit fragenreihen versehen, die den lernenden zur bethätigung seines denkvermögens, sowie zur übung im freien ausdrück anleiten. Ein *Résumé* — die bezeichnung trifft den kern ebensowenig, wie einige der vorausgehenden überschriften — schliesst jedes bändchen ab. — Das *grammatische ergänzungsheft* fusst, soweit möglich, auf dem in den bildern niedergelegten anschauungsstoff; auf 11 seiten sind die wesentlichen erscheinungen der formenlehre und syntax in beispielen vorgeführt; erklärende bemerkungen finden sich nur vereinzelt und dann in französischer fassung. Die angeschlossenen *Premiers exercices* führen die anfänger in die grundlehren der grammatik ein, nehmen dabei aber überall auf den bildereinhalte bezug. Ein interessantes, nach den verschiedenen satzteilen geordnetes fragenschema zeigt s. 20. Den schluss des supplementhefts bildet ein anhang, enthaltend: den christlichen segnen, das vaterunser, den gruss der engel, die bittformel an die mutter gottes, 7 gedichte und

3 briefe. Ein alphabetisches wortverzeichnis als 10. bändchen dürfte eigentlich nicht fehlen.

Das werk ist geeignet, mehr als die meisten erscheinungen ähnlicher art der anschauungsmethode im französischen unterricht auch bei bisherigen gegnern achtung zu verschaffen. Ohne allen zweifel führt es nicht nur in bezug auf mündliche durchbildung — hör- und sprechfertigkeit —, sondern auch hinsichtlich der grammatischen „sprachlich-logischen“ schulung unvergleichlich gefälliger, schneller und sicherer zum ziel, als die trockenen lehrbücher älterer richtung, die trotz zeitgemässer, äusserer zustutzung den reformfreund über ihren inneren wert nicht täuschen können. Eine zweite auflage der *Conversations françaises* ist soeben zur ausgabe gelangt.

Dr. HERMANN LEWIN, *Zwei kulturgeschichtliche bilder in französischer und englischer bearbeitung*, als mittel zur anknüpfung von sprechübungen im neusprachlichen unterricht. Marburg, Elwert, 1896. IV, 41 s. 8°. M. 0,80.

Als Lewins beilage zum jahresbericht 1892/93 des realprogymnasiums zu Biebrich, von welcher vorliegendes schriftchen ein neudruck ist, mir s. z. erstmals in die hände fiel, freute ich mich um so mehr darüber, als ich seit anfang 1890 die Hölzelschen wandbilder in ganz ähnlicher weise mit den schülern der quarta, unter- und obertertia behandelt hatte, nämlich auch in frage und antwort. Obgleich sich inzwischen vereinzelte stimmen gegen diese art der besprechung und insbesondere gegen demgemäss angelegte gedruckte hülfsmittel erhoben haben, so wissen andere fachgenossen, die über die angebliche „bevormundung des lehrers“ erhaben sind, den wert eines gedruckten textes zu würdigen. Ohne gedächtnisarbeit geht es beim sprachstudium nun einmal nicht ab. Dabei wird sich aber ein besonnener schulmann die frage vorlegen, wie er den in betracht kommenden wort- und phrasenschatz seinen zöglingen *in idiomatischer form* schnell und sicher zuführen könne. Durch anschreiben an die tafel und abschreiben seitens der klasse geht viele kostbare zeit verloren; überdies lässt die richtigkeit der schülerniederschriften in der regel viel zu wünschen, und einprägung falscher sprachformen ist die folge. Anders, wenn sich der lehrende in der hauptsache an einen wohl erwogenen, sprachreinen, gedruckten begleittext hält, wie er es ja bspw. auch an das eingeführte grammatische lehrbuch thun muss — hier wie dort, ohne seiner autorität zu schaden: die beregten nachteile fallen weg, der schüler hat ein festgefügttes, stilistisch, orthographisch und idiomatisch vorbildliches hülfsmittel für die wiederholung in händen; auch die so herbeigeführte entbürdung des lehrers ist kein ganz nebensächliches moment.

Aus diesen gesichtspunkten ist Lewins schriftchen eine willkommene bereicherung der litteratur für neusprachlichen anschauungsunterricht. Ob die wahl der bilder, die ins 15. resp. 16. jahrhundert zurückführen, eine ganz glückliche ist, könnte bezweifelt werden; darstellungen neuzeitlicher verhältnisse liegen zweifelsohne dem anschauungskreise unserer jugend

näher. Kein wunder daher, dass in Lewins texten — auch noch in diesem neudruck — vielfach abgelegene, nicht selten gänzlich veraltete dinge zur sprache kommen und das gedächtnis der schüler unnötigerweise belasten. Jedes der beiden bilder wird vom verfasser zunächst in darstellender form kurz beschrieben, sodann in etwa hundert fragen und antworten besprochen. Die heutigen verhältnisse sind hie und da zum vergleich beigezogen. Als ganzes betrachtet verdient die bescheidene arbeit anerkennung.

Quedlinburg.

R. KRON.

Spanische konversations-grammatik zum schul- und privatunterricht von KARL MARQUARD SAUER. Siebente auflage. Neu bearbeitet von Heinrich Ruppert. Heidelberg, Julius Groos' verlag. VI u. 529 s. M. 4.80.

Spanische gespräche (Diálogos castellanos). Ein hilfsbuch zur übung in der spanischen umgangssprache. Von KARL MARQUARD SAUER und WILH. AD. RÖRRICH. Dritte auflage. Durchgesehen von H. Runge. Heidelberg, Julius Groos' verlag. IV u. 174 s. M. 1.80.

So lange es an lehrern fehlt, die nach gründlicher theoretischer wie praktischer ausbildung wirklich in der lage sind, mit ihren schülern spanisch zu sprechen und diese von der ersten stunde an auch zum spanisch-reden anzuhalten, können die reformen, die sich auf dem gebiete des französischen und englischen unterrichts in den letzten jahren vollzogen haben, für den spanischen unterricht noch nicht mit dem wünschenswerten erfolge nutzbar gemacht werden. Darum sind wir auch einstweilen auf diejenigen grammatiken angewiesen, die sich in den geleisen der alten methode bewegen, gleichviel, ob sie erst neueren datums oder schon seit geraumer zeit bekannt sind. Zu den letzteren gehört die Sauersche grammatik, die uns jetzt in 7. auflage (bearbeitet von Heinrich Ruppert in Madrid) vorliegt. Die einrichtung ist dieselbe wie bei allen lehrbüchern der Gaspey-Otto-Sauerschen methode. Jede lektion behandelt ein kapitel aus der formen- oder satzlehre, das dann an einer reihe von unzusammenhängenden spanischen und deutschen sätzen eingeübt wird. Hieran schliesst sich eine konversation, die der bearbeiter hätte viel nutzbringender gestalten können, wenn er die, namentlich in den ersten lektionen, im Ollendorffschen stile gehaltenen antworten gestrichen und dem nachdenken des schülers überlassen hätte. Im 2. teile fehlen diese konversationen, und an die stelle der spanischen übungssätze treten zusammenhängende lesestücke. Dass diese in der neuen auflage fast ausschliesslich modernen autoren entnommen sind, ist recht dankenswert. Der studierende lernt auf diese weise wenigstens einige der noch lebenden schriftsteller kennen, wenn auch nicht gerade die bedeutendsten.

Im allgemeinen ist die Neubearbeitung auch eine verbesserung des buches. Hin und wieder, besonders in der syntax, wäre jedoch eine kürzere fassung der regel wohl am platze gewesen. Nun noch einige einzelheiten: Die aussprache des auslautenden *d* (= engl. stimmlosem *th*)

ist zu wichtig, als dass sie nebenher in einer anmerkung abgefertigt werden könnte. — Bei *v* hätte erwähnt werden müssen, dass dieser buchstabe in der aussprache meist, in der schreibung häufig mit *b* verwechselt wird. — Bei den regeln über die betonung vermisse ich den hinweis darauf, dass wörter, die auf vokal + *y* auslauten, auf der letzten silbe betont werden. — Die regel s. 32, § 5: „Abweichend vom französischen steht im spanischen nach den adjektiven der menge kein *de*“ beruht auf einer irrigen auffassung. In *mucho vino* (viel wein), *poca esperanza* (wenig hoffnung) sind *mucho* und *poca* zwar adjektiva, aber die entsprechenden frz. wörter *beaucoup* und *peu* sind adverbial. — Da die zusammengesetzten zeiten von *haber* nur unpersönlich vorkommen, so ist es unnötig, alle sechs personen der verschiedenen tempora anzugeben. — S. 74 ist noch eine zweite form der frage nach dem datum, nämlich *¿Qué día del mes es hoy?* einzufügen. — Die fassung der regel b) s. 102 könnte zu missverständnissen anlass geben. — Die aufführung falscher formen, vor denen man sich hüten soll, ist unpädagogisch. Bekanntlich haften oft gerade diese am festesten in der Erinnerung des schülers. — Die unregelmässigen verben bilden den schluss des ersten teils; sie sind meines erachtens aber wichtiger als die unveränderlichen wortarten und fänden daher besser ihre stelle direkt hinter dem regelmässigen verb. — In einer konversationsgrammatik sind hinweise auf altspanische wortformen oder auf veraltete ausdrucksweisen überflüssig. Dagegen vermisst man ungern die angabe des inneren grundes, warum bei den verben mit veränderlichem stamme in gewissen formen das *e* (*o*) bleibt, in andern dagegen in *ie* oder *i* (*ue* oder *u*) verwandelt wird. Die erklärungs dieser erscheinung, die bekanntlich die lautgesetzlich richtige wirkung des akzentes ist und sich auch bei andern wortarten findet, gibt — wie ich aus erfahrung weiss — dem lernenden mannigfache anregung und macht das mechanische auswendiglernen der einzelnen formen entbehrlich. Bei den verben, deren unregelmässigkeiten sich nicht unter bestimmte gesetze bringen lassen, wäre an stelle der rein äusserlichen aufzählung nach dem alphabet wenigstens eine gruppierung nach den drei konjugationen wünschenswert.

Zu der konversationsgrammatik bilden die *Diálogos castellanos*, in denen mannigfache stoffe aus dem spanischen alltagsleben in gesprächsform anziehend behandelt werden, eine fast unentbehrliche ergänzung.¹

Frankfurt a. M.

S. GRÄFENBERG.

¹ Als kuriosum sei eine vor kurzem erschienene schrift erwähnt, die den spanischen titel *Conjugación del verbo español por Leonhard Neidhardt* führt, im übrigen aber wohlweislich in deutscher sprache abgefasst ist. Der verfasser hat die an und für sich lobenswerte absicht, dem lernenden das studium des spanischen verbs zu erleichtern; diesen zweck erfüllt aber die von ihm „gefundene“ methode gewiss nicht. Was an der arbeit gut ist, ist längst gemeingut geworden, die sogen. entdeckungen sind wertlose äusserlichkeiten. Der verfasser hat z. b. die bekannte thatsache gefunden,

VERMISCHTES.

AUFENTHALT IM AUSLAND: GRENOBLE.¹

Grenoble est une ville de 52484 hab., l'anc. capitale du Dauphiné et auj. le chef-lieu du départ. de l'Isère et du command. d'une subdivision du XIV^e corps d'armée, le siège d'un évêché, und noch viele andere nützliche notizen kann man in Baedekers *Midi de la France* nachlesen. Indessen liegt es nicht in meiner absicht, hier eine aufzählung aller merkwürdigkeiten Grenobles zu geben: ich möchte vielmehr die stadt als universitätsstadt charakterisiren, um die aufmerksamkeit unserer neuphilologen auf eine örtlichkeit zu richten, die ihnen wie keine zweite gelegenheit gibt, sich mit dem französischen vertraut zu machen.

Der bei weitem grössere teil unserer jungen neuphilologen zieht es vor, sich die kenntnis des praktischen französisch in Genf zu holen. Ich gestehe, Genf hat etwas verlockendes; seine lage, sein gutes französisch und der ruf seiner universität, der durch eine umfangreiche reklame noch unterstützt wird, ziehen den jungen neuphilologen gewaltig an. Indessen darf man nicht vergessen, Genf ist nicht Frankreich, und vor allem, Genf ist eine zweisprachige stadt, wo man ebensoviel deutsch wie französisch spricht, und wo der junge neuphilologe durch die anfänglich recht bedeutenden schwierigkeiten, die ihm das fremde idiom bereitet, nur zu sehr gefahr läuft, in das deutsche lager getrieben zu werden. Ich erinnere hier an zwei landsleute, offiziere, wenn ich nicht irre, die nach sechsmonatlichem aufenthalt in Genf ihr französisch bis auf einige phrasen vergessen hatten. Es ist ja ausgeschlossen, dass ein strebsamer neuphilologe mit einem ähn-

dass das *futuro* mit hilfe des *presente* von *haber* gebildet wird. Statt nun aber auch das *futuro* von *haber* selbst durch anhängung des *presente* (*h*)*e*, (*h*)*as* u. s. w. an den zu *habr* verkürzten infinitiv zu bilden (*habr-é*), schreibt er: Vom *presente h-e*, *h-as* u. s. w. „wird das *futuro indicativo* gebildet, indem man *abr* zwischen *h* und die endungen des *presente indicativo* einschiebt, also *h-abr-é*.“ Ist das nicht ungeheuerlich? In diesem stile geht es weiter. Dazu ist die terminologie weder deutsch noch spanisch, die akzentuirung spanischer wörter ganz willkürlich. Wenn bei alledem der verfasser meint, seine arbeit, „die totalanalysirung (!) des spanischen hilfsverbo (!) *haber* gehöre der höheren wissenschaftlichen philologie (!!) an“, so beweist er damit, dass er sich nie ernstlich mit philologie beschäftigt hat. Die arbeit ist das werk eines dilettanten. Für diese annahme spricht auch der recht unbeholfene stil der wenig mehr als fünf quartseiten umfassenden schrift.

¹ Wir drucken die obigen ausführungen ab, einschliesslich der von dem hrn. verf. an den genfer verhältnissen geübten kritik, in der meinung, dass auch dergleichen gegenüber kritik gestattet sein müsse. Wir sind aber gerne bereit, wie früher wiederholt, auch anders urteilenden das wort zu gönnen.

D. red.

lichen defizit abzieht, aber das angezogene beispiel erklärt die ortsverhältnisse sehr gut. Man kann sagen, mit dem inhaltsreichen wörtchen *combien* und der vertrautheit mit den französischen bezeichnungen der zahlen schlägt man sich in Genf vorzüglich durch. Hierzu kommt noch der übelstand, dass man wenig gelegenheit hat, mit genfern zusammenzukommen. Die familie, die den neuphilologen als pensionär aufgenommen hat, wird in den meisten fällen sein einziger wirklich französisch sprechender verkehr sein, da der durch den ungemein reichen fremdenzuzug verwöhnte genfer durchaus nicht entgegenkommend ist. Der grösste teil des französischen des täglichen lebens wird dem lernbegierigen neuphilologen aus dem munde aller übrigen nationen Europas entgegenschallen, nur nicht aus dem eines franzosen. Ich für meinen teil zweifle, ob das förderlich ist. Es bleibt für wirkliches französisch nur die unterhaltung bei tisch, das sehr gute genfer theater und die vorlesungen in der universität übrig, die nach gleichen honorarsätzen wie die deutschen berechnet werden und eine ausgabe von wenigstens hundert francs erfordern. Ich selbst kenne leider weder die eigentlichen vorlesungen, noch die übungen des französischen seminars der universität Genf, indessen schrieb man mir von dort, dass ich von denselben wohl entzückter sein würde, als ich es von dem ferienkursus war, an dem ich mich beteiligte. Durch die liebenswürdigkeit eines französischen kollegen erhielt ich kenntnis von den *Reiseeindrücken und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*.¹ Der verfasser K. A. Martin Hartmann, der im auftrage seiner regierung reiste, widmet auch den genfer ferienkursen einige zeilen, die meine beobachtungen bestätigen. Die bemühungen der herren Zbinden, Bally und Thudichum verdienen alle anerkennung, von dem akademischen charakter der vorlesungen M. Valettes, von dem Hartmann spricht, habe ich nichts entdecken können, im gegenteil war ich ein wenig enttäuscht über das, was geboten wurde, das im übrigen ziemlich monoton und undeutlich vorgetragen wurde. Vielleicht aber hatte M. Valette seine darbietung seinem publikum angepasst. Der kursus zählte etwa 80 teilnehmer, von denen der grössere teil deutsche elementarlehrer waren, die oft noch recht elementare leistungen zu tage förderten. Es fehlte die einteilung in gruppen, ein übelstand, den auch Hartmann rügt. Derselbe deutet auch auf einen punkt hin, den man damals (1896/7) in Genf noch nicht in betracht gezogen zu haben scheint, nämlich auf das hineinziehen der methodik in den kreis der übungen. M. Zbinden hielt nun eine solche vorlesung über methode; mit vieler beredsamkeit und anerkennenswertem feuer sprach er zu gunsten des verfahrens, das die natürliche erlernung eines idioms nachahmt und seine begriffe der anschauung entnimmt. M. Bouvier eröffnete in einer in Versoix vor den mitgliedern des ferienkursus gesprochenen rede über das thema „was wir wollen“ sogar, dass die universität Genf den gedanken einer reform des neusprachlichen unterrichts als leitpunkt in ihr programm aufgenommen habe. Die gepriesene methode, die auch in Deutschland ihre

¹ Leipzig, dr. P. Stoltes verlag, 1897.

anwendung findet (z. b. auf der töchterschule der Franckeschen stiftungen), zu beurteilen wage ich nicht, da mir aus der anwendung hervorgegangene ergebnisse fehlen; dagegen möchte ich mich über den wert der genfer kurse dahin äussern, dass sie einem fortgeschritteneren teilnehmer vorteile gewähren können, dass sich aber diese vorteile für einen anfänger als recht minimale erweisen werden, die weder der weiten reise noch den aufgewendeten kosten entsprechen.

Nach fast vierwöchentlichem aufenthalt in Genf hatte ich mit kräftigster ausnutzung aller mir zu gebote stehenden hilfsmittel erreicht, dass ich in zwei vorstellungen im genfer theater zweimal fast nicht ein wort verstand, und dass ich mich auf dem bahnhof von Chambéry nur mit grösster mühe über den nach Grenoble abfahrenden zug verständigen konnte. Das viele deutsch in Genf und das schlechte englische französische, das ich leider zwangsweise hören musste, beschleunigten meine flucht nach dem eigentlichen Frankreich. In Grenoble gestalteten sich die dinge wesentlich anders. Ich hörte keinen deutschen laut, da alles stockfranzösisch ist. Mein erster gang war nach der universität. Der sekretär verstand nicht deutsch und bat mich, das eingereichte zeugnis über mein staatsexamen zu übersetzen. Es zirkulirte dann in dieser form bei allen professoren der *faculté des lettres*, wie ich später merkte. Man stellte mir alle institutionen der universität bereitwillig zur verfügung. Als ich nach dem honorar fragte, sagte man mir, dass ich als lehrer nichts zu bezahlen habe, und dass man nur von studenten für die inskription 20 frs. und für die benutzung der bibliothek 10 frs. erhebe. Man hatte mir die adresse des herrn Marcel Reymond, des *président de l'association pour la protection des étudiants étrangers*, gegeben, indessen hatte ich nicht die zeit, ihm einen besuch zu machen, als ich von ihm, der meine anwesenheit zufällig erfahren hatte, schon eine einladung zum thee erhielt, so dass ich mich beeilen musste, meine karte beim *concierge* abzugeben, um der form zu genügen. Die professoren der universität nahmen mich ebenfalls mit einer liebenswürdigkeit auf, die mich, der ich der genfer verhältnisse noch nicht entwöhnt war, überraschte. Ich habe nicht den kleinsten teil meines konversationsfranzösisch im kreise dieser gastfreundlichen französischen familien erworben. In gleicher weise anerkennenswert war das entgegenkommen der herren vom *lycée*. Diese kurzen andeutungen ergeben, dass ich überreichlich gelegenheit hatte, die französische familie und mit ihr ihre sprache kennen zu lernen. Herr Marcel Reymond stellte mich dem rektor der universität M. Zeller vor, der sich über den stand unserer deutschen romanischen philologie recht unterrichtet zeigte und mit wenigen worten ein charakteristisches bild derselben entwarf. Er hiess mich freundlich willkommen und sprach die erwartung aus, dass öfter deutsche studirende die französischen universitäten besuchen möchten. Bei einem späteren besuch bat ich diesen herrn um erlaubnis, dem unterrichte im *lycée* beiwohnen zu dürfen, und ich erhielt die ermächtigung ohne zögern und mit grösster bereitwilligkeit.

In der that gibt es für den deutschen philologen kaum ein günstigeres terrain, als den boden einer französischen universität. Die schulenähnliche

einrichtung derselben ist wie für ihn gemacht. Das hauptgewicht des unterrichts ruht auf den *conférences*. Man liest dort autoren, die vorher präparirt werden, und fertigt übersetzungen und aufsätze an, deren korrektur die professoren übernehmen. Ich beteiligte mich an allen arbeiten. Wir übersetzten stellen aus Goethes *Italienischer reise*, aus Heines *Buch der lieder*, arbeiten, die ausnehmend schwierig sind, und die von M. Besson streng und gewissenhaft korrigirt und in den *conférences* besprochen wurden. Mündlich behandelte man Goethes *Götz*, d. h. man übersetzte das stück in das französische. Die konferenzen des M. Morillot hatten die französische litteratur zum gegenstande. Zuerst las und erklärte man Dubellays *Déffense* etc., dann Agrippa d'Aubigné und La Bruyère. Nebenher las M. Morillot als *cours supplémentaire de la littérature française* über *La vie de St. Alexis*, mit erklärungen der laute, eine vorlesung, die an keiner anderen universität Frankreichs als an der von Grenoble gelesen wird. Monatlich war ein aufsatz über ein litterarhistorisches thema anzufertigen, der von M. Morillot verbessert wurde. Ich hörte ferner noch die vorlesungen über geschichte bei M. de Crosals, der seine hörer alle vier wochen einen vortrag über ein historisches thema halten lässt. Hand in hand mit diesen *conférences* gehen die *cours publics*, die sämtlich nutzbar zu machen sind, die aber im sommersemester wegfallen, wofür die zahl der konferenzen vergrößert wird.

Es wurden im wintersemester 1897/98 folgende *cours* gelesen:

M. Dumesnil: *J.-J. Rousseau — sa personne, ses doctrines philosophiques.*

M. Morillot: *Casimir Delavigne et Béranger.*

M. Besson: *Gaëthe à Weimar.*

M. de Crosals: *L'histoire de l'unité allemande.*

M. Hauvette: *Le poëme chevaleresque en Italie au XV^e et au XVI^e siècle: Pulci, Boiardo, l'Ariosto.*

Ausserdem finden noch abendkurse statt, die ähnliche gegenstände behandeln, und deren besuch sich sehr empfehlen lässt.

Die universität besitzt selbstredend auch eine bibliothek. Sie ist nicht allzu gross, aber sie enthält das notwendigste. Was fehlt, wird auf verlangen in bereitwilligster weise angeschafft. Die einrichtung in bezug auf das ausleihen der bücher ist für unsere deutschen begriffe ein wenig unbehülflich. Ich habe aber bei den professoren, denen das unbeschränkteste benutzungsrecht zusteht, stets das freundlichste entgegenkommen gefunden, wenn es sich darum handelte, ein werk, das sonst nicht verliehen wird, für mich zu entnehmen. Überdies steht jedem die gute stadtbibliothek, die sehr reichlich mit manuskripten versehen ist, zur verfügung.

Für erholung ist insofern gesorgt, als die stadt ein ganz leidliches theater besitzt, auf dem man täglich vorstellungen von für unsere begriffe ungewöhnlicher länge gibt. Man beginnt um acht uhr und hört um mitternacht auf. Die schauspieler sind nicht mimen ersten ranges, aber sie sprechen gut, und das ist das wesentlichste.

Was nun die aussprache in der stadt anlangt, so ist dieselbe jedenfalls ganz korrekt. Ich habe nie jemand getroffen, der mit dialektischer

färbung ausgesprochen hätte. Aufgefallen ist mir, dass man öfter wie in Genf mouilliertes *l* wie *lj* aussprach. In Genf wurde ich sogar auf die richtige aussprache hin korrigirt und, als ich sie festhielt, für einen undankbaren gehalten.

Zu allen diesen vorteilen kommt noch, dass man sich in Grenoble in einem echt französischen milieu befindet. Man kann wohl sagen, dass dem deutschen dort alles fremd ist, sprache, sitte, bewohner und natur. Es gehört meines erachtens zum studium des französischen nicht nur kennen zu lernen, wie das volk spricht, sondern auch, was es treibt, wie sich sein familienleben ordnet und abspielt, und hierzu hat der neuphilologe, wie ich oben angedeutet habe, in Grenoble hinreichend gelegenheit. Die lage der stadt gibt an schönheit der Genfs nichts nach. Im thale der Isère und des Drac gelegen, ist Grenoble von allen seiten von gewaltigen gebirgsketten, dem *massif* der grossen Chartreuse, der kette der Alpen mit dem *massif* der Belledonne und der kette der Moucherotte umgeben, die eine mittlere höhe von 2000 metern aufweisen. Südfrankreich und Italien sind leicht zu erreichen, der rückweg lässt sich über Paris leicht bewerkstelligen, und fahrkarten für diese linie werden zu ermässigten preisen ausgegeben. Es empfiehlt sich die stadt mithin in jeder gelegenheit für einen studienaufenthalt. Etwaige anfragen beantwortet M. Marcel Reymond, 4 Place de la Constitution, Grenoble (Isère) sehr gern.

Grenoble.

DR. KUPKA.

NOCH EINMAL LE PETIT POUCKET VON FRÉD. PASSY.

Da herr Wähmer in seiner antwort auf meine erwidernng bei der von mir als unwahr bezeichneten behauptung bleibt, „bei der erklärang technischer ausdrücke sei überhaupt kein standpunkt gewahrt“, so werden die leser dieser zeitschrift es erklärlich finden, dass ich hier in kürze den beweis, dass herrn W.s behauptung grundlos ist, folgen lasse.

In der antwort gibt herr W., wenn auch nicht sehr deutlich, zu, dass von den zwölf von ihm in der kritik als überflüssiger weise erklärt bzw. übersetzt angeführten ausdrücken vier (also ein drittel) in Sachs-Villatte überhaupt fehlen, also unbedingt dem schüler in der übersetzung mitgeteilt werden müssen. Das hätte doch der „sorgsame kritiker“ vorher auch schon in betracht ziehen müssen. Von den acht übrig bleibenden behauptet er, die schulausgabe von S.-V. gäbe eine hinreichende verdeutschung. Wie es mit dieser behauptung steht, zeigt folgende vergleichung:

Ausdruck:	Sachs-Villatte:	Übersetzungshilfe:
1. <i>exploitation</i>	1. nutzung; 2. betrieb; 3. ausbeutungsfeld	betriebsverwaltung (... <i>nécessités auxquelles doit ... pouvoir toute exploitation intelligente</i>).
2. <i>second</i>	I adj. 1—5, II ∞ s/m. <i>le second</i> der zweite, unter dem ersten stehende etc.	der gehülfe (... <i>il devint le second de son père</i>).

- | | | |
|---|--|--|
| 3. <i>fonctionnement</i> | thätigkeit [das kann sich doch auch auf die erzeugnisse beziehen! Herausg.] | gang (der maschine) (<i>Il en avait étudié le fonctionnement et n'avait... besoin de personne pour la remettre en état</i>). |
| 4. <i>benne</i> | 1. tragekorb; 2. flechtwerk zum aufenthalt d. fische; 3. wagen-, kohlenkorb. | förderkorb (. . . <i>la plateforme mobile, ou benne, sur laquelle se placent les hommes et les produits de l'extraction, est guidée</i>). |
| 5. <i>engin</i> | (bergbau:) kunst | bergmannsausdr., deutsch: kunst, d. h. wasserhebungsmaschine. |
| 6. <i>ascenseur</i> | hydraul. hebemaschine | (ebenso), fahrstuhl. |
| 7. <i>locomotive</i> }
<i>routière</i> } | fehlt unter <i>routier</i> , wo es der schüler sucht und wo er nur findet: I. s/m. 1. <i>r</i> strassenkundiger mensch; 2. reiseführer; II. adj. <i>carte</i> ∞ ère reisekarte. | strassenlokomotive (so bei S.-V. unter <i>locomotive</i> , wo es der schüler kaum suchen wird). |
| 8. <i>appel</i> | 1. rufen; 2. ruf, zuruf; 3. ab-, aufrufen; 4. signal zum sammeln; 5. 6. 7. 8. 9. 10. allerlei bedeutungen; 11. luftzug. | hier: luftzug im herd. |

Jeder unbefangene urteilende pädagoge wird ohne weiteres zugeben, dass die erklärung dieser ausdrücke in einer für O III bzw. bzw. U II bestimmten schulausgabe gerechtfertigt, ja geradezu erforderlich ist. Ebenso ist auch klar, dass eine übersetzungshilfe bei der zweiten von herrn W. aufgestellten liste überflüssig ist. Denn der schüler findet in der schulausgabe von S.-V. für

garde-frein bremsen

treuil wellbaum

lest ballast, gleichgewicht

curage reinigen, schlämmen,
ausbaggern

grison schlagendes wetter

palier treppenabsatz, horizontale strecke einer eisenbahn

marteau-pilon stempelhammer.

Das sind ausdrücke, die an den betr. stellen einen sinn geben, und die jeder 14jährige schüler einer höheren lehranstalt versteht.

Herr W. nennt die anführung der hälfte seines satzes einen „unartigen kniff“. Da die leser der zeitschrift jederzeit in der lage sind, den voll-

ständigen wortlaut der kritik zu kontrolliren und zu ergänzen, so ist eine solche verkürzung kein *kniff*, sondern im interesse der redaktion sowie der leser geboten. Damit fällt auch das epitheton. Ausserdem hat herr W. den angeführten teil seines satzes selbst durch den ausdruck „zuallernächst“ sehr stark in den vordergrund gerückt.

Wie genau die durchsicht der arbeit seitens des kritikers gewesen ist, geht auch aus der behandlung der druckfehler — das von allen echten kritikastern gerittene steckenpferd — hervor. Um nämlich auch die sachlichen anmerkungen zu verdächtigen, erwähnt herr W. die unrichtige angabe des Krimkrieges (1852—56) mit dem zusatz, dass dieser fehler auch schon vom blaustifte der redaktion angestrichen worden sei. Letzterer umstand hat den sorgsamen und wohlwollenden beurteiler offenbar verhindert, die anmerkung selbst noch eines blickes zu würdigen; denn sonst würde er sechs zeilen vorher das richtige jahr 1853 gelesen haben, wonach jeder schüler den druckfehler ohne weiteres verbessern wird.

Ein urteil über ein derartiges verfahren zu fällen ist überflüssig.

Berlin.

B. RÖTTGERS.

ANTWORT.

Ohne zweifel ist die anlage eines schulkommentars als eine art supplement zum schulwörterbuch ein standpunkt, den man respektiren muss; auch nehme ich keinen anstand, ergänzungen wie „förderkorb“ zu *benne*, „fahrstuhl“ zu *ascenseur* und schliesslich eine erläuterung wie „wasserhebungs-maschine“ zu *engin* („kunst“) als nützlich anzuerkennen. Aber wer kann, ohne darauf hingewiesen zu sein, ein solches prinzip bei dem herausgeber des *Petit Poucet* abnen, wenn er dasselbe auf schritt und tritt durchbrochen findet? Da begegnen zunächst erklärungen unter dem text, die sich bald glatt, bald unter geringfügiger abweichung mit dem schulwörterbuche decken, wie z. b. *mécanique* „maschinenwesen“; *coucou* „kuckucksuhr“; *voie* S.-V.: „weg, bahn, strasse“, R.: „verkehrsweg“ (*avaient pris cette voie à Roanne!*); *parcours* S.-V.: „durchlaufene strecke“ . . . *voie de parcours* „fahrtlinie“, R.: *empruntaient les parties de parcours* „benutzten die teile der fahrestrecke“, und auf anderen gebieten: *quolibet* S.-V.: „gemeinplatz, anzüglichkeit“, R.: „scherzreden, anzüglichkeiten“; *cours* „vorlesung“; *conférence* „populärer vortrag“; *se tordre les mains* „die hände ringen“; *droit de cité* „staatsbürgerrecht“; *routine* „schlendrian“; *moyennant finance* „gegen bar“ (wozu der erklärer statt „kaufmännischer“ besser „familiärer“ ausdruck in übereinstimmung mit dem wb. gesagt hätte). Ein bemühen des erklärers, dem schüler das langwierige oder vergebliche suchen nach einer versteckteren bedeutung zu ersparen, kann bei den angeführten beispielen nicht in frage kommen. Ist dasselbe für die übersetzung von *appel* massgebend gewesen, so musste weit eher noch (s. 29) *mouvement* (S.-V.: „betrieb“) *des usines* angegeben sein, es durfte (s. 39) *propulsion* nicht fehlen, welches als wortform bei S.-V. überhaupt nicht vorkommt, es durfte *tuyau soufflant* nicht erst auf s. 48 erklärt werden, nachdem es bereits s. 44 aufgetreten ist, und

wendungen wie beispielsweise (s. 69) *fagots ... destinés à se prendre peu à peu dans le sol* oder (s. 80) *rentrant leur morgue* hatten (immer mit beziehung auf S.-V.) ein besseres recht auf berücksichtigung als etwa *que faisait perdre le glissement* „welche durch das gleiten verloren geht“ (s. 44) oder *battons des mains* „lasst uns in die hände klatschen“ (s. 64). Die vorsorge, mit welcher der erklärer den schüler vor einer verrückung des verstandes in bezug auf das *fonctionnement* behütet, kann ich nur belächeln. Hält er es jedoch für seine aufgabe, den spezielleren ausdruck auch da zu geben, wo die schüler ihn leicht unter der führung des lehrers aus den allgemeinen angaben des wbs. ableiten könnten, wie er es z. b. auch in „arbeitslohn“ für *rétribution*, S.-V. „gebührende belohnung“, und „gehilfe“ für *second*, S.-V. „beistand“, thut, warum stellt er das verfahren bei anderen sich bietenden gelegenheiten ein und ergänzt das wb. nicht durch „stollen“ für *galerie*, „schiefe ebene“ für *plan incliné*, „durchstich“ für *percement*, „röhrenkessel“ für *chaudière tubulaire*? Der schüler findet nach S.-V. „röhrenförmiger kessel“ und ist dem irrtum viel mehr preisgegeben, als wenn er auf den ausdruck „thätigkeit“ in bezug auf die maschine stösst. Warum erklärt der kommentar in umständlicher weise eine alltägliche wendung wie *société d'instruction* und läst *surface de chauffe* laufen? Auf welchem prinzip beruht es, dass er für *truc* die erklärang „offener güterwagen“ gibt und eben dadurch den schüler davon abhält, im wb. den *terminus technicus* (S.-V.: [eisenbahn] *lowry*) zu finden? Und nun zu *exploitation*. Eine unter den text gedruckte übersetzung wie „betriebsverwaltung“ muss ich mir, nicht als „kritiker“ sondern als lehrer, dringend verbitten. Ich wünsche nicht, dass mir die schüler, durch einen einfall des herausgebers irregeleitet, *exploitation* mit *administration* zu verwechseln anfangen. „Kluger betrieb“ für *exploitation intelligente* ist mit S.-V. für die betr. stelle eine völlig ausreichende übersetzung. Das übersetzen ist freilich die starke seite dieses kommentars nicht, und wir wollen ihm nicht wünschen, dass er nicht doch einmal in die hände eines primaners fällt, der im übersetzen geschult ist. Eines primaners sage ich, denn nach ausweis des Rengerschen verlagsberichtes ist die ausgabe des *Petit Poucet* für IIa I bestimmt. Nehmen wir als den günstigsten fall ein grausames missverständnis zwischen der redaktion und dem herausgeber an; als hilfe für schüler der oberklassen wäre dieser kommentar ganz unerträglich.

Soweit glaubte ich herrn oberlehrer Röttgers auf die von ihm angeführten thatsächlichen belege rede stehen zu sollen. Mich des weiteren in unfruchtbare häkeleien mit ihm einzulassen, kann mir niemand zumuten; erkenne ich doch schliesslich aus seinen darlegungen meine eigene besprechung nicht wieder, auf die ich mich hiermit ausdrücklich berufe, und die ich in ihrem ganzen umfange und in ihrer ganzen schärfe aufrecht erhalte. Die kritik, die ich an dem kommentar zum *Petit Poucet* geübt habe, beruht nicht auf tadelsucht, sondern auf den positiven forderungen, dass ein schulkommentar nur das zum verständnis des jeweiligen schriftstellers notwendige gebe; dass er nichts notwendiges übergebe; dass er es mit der

sachlichen und pädagogischen exaktheit peinlichst streng halte, und dass er durch seine äussere einrichtung der trägheit der schüler keinen vorschub leiste. Dass der kommentar zum *Petit Poucet* keiner dieser forderungen genügt, habe ich auf grund ausreichenden materials, das ich leicht hätte vermehren können, bewiesen. Diesen beweis hat herr Röttgers zum weit-aus grössten teil unangetastet gelassen. Er hat sich bemüht, mir in einigen punkten, die er herausgreift, böswilligkeiten auf den leib zu konstruiren, um so durch erschütterung meiner glaubwürdigkeit im einzelnen seinen kommentar in allen punkten zu retten. In wiefern ihm seine beweisführung gelungen ist, wird der leser auf grund des beiderseits beigebrachten materials entscheiden.

Düren.

WÄRMER.

Wir müssen diese diskussion hiermit für geschlossen erklären. D. red.

DER BEZUG ENGLISCHER BÜCHER.

Im januarheft wurde mein letzter sortimentskatalog einer besprechung gewürdigt, wofür ich bestens danke. Ich bemerke zu den gemachten ausstellungen: der katalog ist nicht für mein geschäft allein, sondern zum weit überwiegenden theile für zahlreiche buchhandlungen in Deutschland, Österreich und andern ländern bestimmt, und müssen deshalb natürlich die in diesen ländern üblichen preise darin angesetzt werden, welche übrigens durchaus angemessene sind. Es handelt sich nur in den selteneren fällen um grössere aufträge; meist nur um kleine, oft sehr kleine, bei denen die spesen (welcher der herr kritiker gar nicht erwähnt) unverhältnismässig grosse sind. Ferner geben die englischen buchhändler keinen rabatt; die wenigen firmen, welche von dieser regel abweichen, stehen in keinem besonderen ansehen, und sind recht üble erfahrungen mit welchen von ihnen nicht selten. Näheres darüber findet sich häufig in den englischen fachblättern. Was lieferfrist betrifft, so erhalte ich meine eilballen aus London infolge besonderer einrichtungen ganz wesentlich rascher als postpackete! Es ist doch eigentlich nur natürlich, dass ein geschäft wie meins, welches seit mehr als 50 jahren ausschliesslich sich mit dem import ausländischer litteratur beschäftigt, schliesslich die billigsten und raschesten wege kennt, und die meisten buchhändler haben sehr gute verbindungen mit Leipzig. Um von der theorie auf die praxis zu kommen, so ist die zahl der buchhändler Deutschlands, Österreichs, Russlands etc., der bibliotheken und nichtbuchhändler, welche ihren bedarf in ausländischer litteratur nicht mehr wie früher direkt im auslande decken, also mit den preisen, der art der besorgung, missverständnissen, lieferzeit etc. der ausländer nicht zufrieden sind oder schlimme erfahrungen machten, in stetigem, bedeutendem steigen. Da ein grosser theil dieser sendungen bekanntlich durch meine hände geht, so habe ich in diese verhältnisse einen guten einblick. Umsonst arbeiten auch die herren ausländer nicht, im gegentheil, wir deutschen machen im durchschnitt bei gleich guter und gewissenhafter leistung die bescheideneren ansprüche.

Abneigung gegen öffentliche diskussionen, zeitmangel und, ganz offen gestanden, gänzliche unterschätzung der *Neueren Sprachen* hatten bei mir den vorsatz gereift, den artikel unbeachtet zu lassen. Die vielen hinweise wohlwollender kunden sind schuld daran, dass ich ihm untreu wurde, und sind weiter ein beweis, wie aufmerksam auch kleinere artikel der *Neueren Sprachen* gelesen werden. Hochachtungsvoll

Leipzig.

A. TWIETMEYER.

Die vorstehende äusserung bringe ich gern hier zum abdruck; ich finde nur, dass sie die von mir angeführten thatsachen gar nicht berührt. Dass die englischen buchhändler keinen rabatt gäben, und die wenigen firmen, welche von dieser regel abwichen, in keinem besonderen ansehen ständen u. s. w., widerspricht meiner langjährigen erfahrung durchaus. Die regel ist vielmehr, dass die englischen buchhändler dem käufer 25 % rabatt gewähren, mit ausnahme nur der seltenen *net books*. Wer vom kontinent aus gerade nur einmal eine billige kleinigkeit bezieht, wird freilich nicht billiger (wenn auch immerhin schneller) zum ziele kommen als bei deutscher vermittlung. So kostet beispielsweise ein shilling-bändchen von — sagen wir — 8 unzen gewicht 9 d. + 2 d. porto; zusammen 11 d. = m. —.94; dazu postkarte (zur bestellung) m. —.10, postanweisung m. —.20; alles in allem m. 1.24. Der deutsche verkaufspreis beträgt m. 1.20. Aber bei zwei solcher bändchen ist ein gewinn schon da: sie kosten von London m. 1.88 + m. —.30 = m. 2.18; hierzulande m. 2.40. Was grössere bezüge angeht, so vergleiche man das früher gegebene beispiel.

Man hat mir auch von buchhändlerischer seite geschrieben: „Wenn ein buchhändler Ihren artikel liest, so haben Sie einen feind mehr“, und man hat mich auf die folgen für meine zeitschrift verwiesen. Ei, ei! Ich wünsche den deutschen buchhändlern gewiss alles gute. Solange ich aber von England zwei bis dreimal rascher für 50 m. beziehen kann, was mich hier 66 m. kostet, können sie wirklich nicht verlangen, dass ich den lesern dieser zeitschrift zurede, ihre englischen bücher in Deutschland zu kaufen. W. V.

DIE ANSCHAUUNG IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

Als mitglied des Verbandes sächsischer neuphilologen erlaube ich mir hier eine anfrage. Es handelt sich um eine den praktischen unterricht des französisch zunächst betreffende frage an unserer realschule Löbau i. S., woselbst ich den unterricht in kl. III und IV erteile. Wie überall hatten wir zunächst den hör- und sprechunterricht an den Hölzelschen bildern und den dazu erschienenen frage- und antwortbüchern sei es von Durand, Wilke-Dénervaud — oder Reum eingeführt. Mir schien das interesse oder besser die freude der schüler (III—IV) an diesen bildern, die allerdings kaum einen anspruch auf das prädikat „künstlerisch“ machen können, zu erlahmen. Ich meine besonders die bilder: jahreszeiten, wald, gebirge, bauernhof, doch für den englischen unterricht auch ‚London‘ etc., die ja allerdings eine grosse anzahl gegenstände richtig gezeichnet dar-

stellen und, was farbe und beleuchtung u. a. betrifft, für billiges geld wohl auch gar nicht besser sein können, obgleich ich unter schönheit und kunst auch in der vervielfältigung etwas anderes verstehe. Den grund dafür, dass die rege teilnahme der klasse, der eifer für die sache nachliess, erblicke ich in der eintönigkeit der art mehr als vielleicht in der beschaffenheit des bildes, da ja unsere kinder hierin noch nicht viel besseres gesehen haben, wenigstens in den kleineren städten. Es scheint mir die fortgesetzte beschreibung eines bildlichen gegenstandes für die kinder ebenso ermüdend wie für uns. — 2) Um nun diese abwechselung zu erzeugen und gleichzeitig nicht grosse ausgaben zu verursachen, liess ich Ed. Rocherolles *Lectures enfantines (secondes und troisièmes)* (Arm. Colin & Co., Paris) anschaffen. Diese bücher enthalten kleine erzählungen moralischen inhalts und stets mit einer lehre schliessend; sie sind voller abwechselung und leben. Der gegenstand der erzählungen wechselt fortwährend. — 3) Die *übungen* geschehen in der weise, dass wir zunächst einige abschnitte des buches (es sind z. b. in *troisièmes lect.* 805 abschnitte auf 167 seiten) lesen, wozu ich schon möglichst einige erklärungen in französischer sprache gebe. Dann diktire ich fragen über das gelesene, die von den besseren schülern (zunächst) an die tafel und von allen mitgeschrieben werden. Diese fragen werden schon mündlich (französisch und deutsch) in der schule beantwortet und die antworten zu hause zur nächsten stunde geschrieben und gelernt. In der nächsten stunde lasse ich auch die fragen von den kindern einzeln und zusammen sagen und überzeuge mich davon, dass sie beim sprechen deren inhalt denken. Darauf erfolgen die antworten, die gewöhnlich ein gutes drittel der klasse schon einigermaßen geläufig sagen kann, und die die übrige klasse durch öftere wiederholung einzelner und der gesamtheit lernt. — 4) Das französische dieser bücher ist, wie selbstverständlich, das sie in Frankreich, spez. Paris, obligatorisch eingeführte schulbücher sind, das beste. — 5) Die kinder (schüler) lernen und lesen diese geschichten mit grossem vergnügen, um so mehr, als der hergang derselben ihnen im eignen leben oder aus aller möglicher erfahrung in dem alter bekannt und bedeutungsvoll ist. Zudem finden sie zu jeder geschichte ausgezeichnete kleine stiche, welche hervortretende vorgänge illustrieren. Der unterricht, selbst mit sehr grossen klassen, wie wir sie hier haben, ist gradezu mit dieser grundlage ein genuss, und selbst diejenigen, die mit der klasse und ihren zielen nicht fortgeschritten sind, beteiligen sich. (Die genannten klassen III und IV sind gegenwärtig 49—46 schüler stark.) — 6) Wichtig erscheint mir, dass das sog. präpariren oder aufsuchen von wörtern in dem lese- und lernstoff wegfällt; dass alles, bis auf das üben und memoriren, in der schule gethan wird. Ferner scheint mir gut und richtig, nicht auf wiederholungen sich einzulassen, da die geschichte, zweimal gelesen oder zweimal durchgenommen, den ersten reiz nicht mehr besitzt. Auch ist es nicht nötig, die stücke zu wiederholen, da ja ähnliches immer wieder geboten wird. — 7) Nun wird *gegen* diese bücher der einwurf erhoben: vor allen dingen, dass sie ja für französische schüler geschrieben seien, oder richtiger für kinder, welche sie als ihre muttersprache lesen. Leider

habe ich nicht wegstreichen können, was man unter diesem einwand zu verstehen hat; jedenfalls konnte ich mir nur erklären, dass vielleicht die stücke wortformen auch für die unteren jahrgänge enthielten, welche in der formenlehre in der klasse noch nicht behandelt worden seien oder nicht verstanden und geübt werden könnten, wie z. b. die primären verben und derartiges, subjunctive u. s. w. Dieser einwand wäre allein gerechtfertigt oder wenigstens erklärlich und würde ganz einfach so zu fassen sein, dass einzelne teile der flexion und syntax des lesestückes nicht verständlich gemacht werden können. Das kindliche gemüt ist nun glücklicherweise so beschaffen, dass es nicht auf den urgrund aller dinge, namentlich nicht grammatischer, dringen will. Es lernt diese wendungen und ausdrücke ebenso bequem, wie alles andere, und es entsteht schon unbewusst ein reich sprachlicher eindrücke, welche später die erbauung des systems nur erleichtern können. — 8) Dieser einwand kann also nicht bestehen; doch vielleicht könnte man sagen, dass spezifisch französische vorgänge aus dem privatleben oder auch politische ideen da ausgesprochen würden, die dem deutschen gemüte nicht zuträglich wären. Es ist wahr, dass, wenigstens was den letzten punkt betrifft, der Lieblingsgedanke über Elsass-Lothringen zum ausdruck kommt: ein knabe muss im gefolge seines vaters vor den preussen fliehen und von seinem geliebten Strassburg abschied nehmen. Er steigt mit ihm noch einmal auf den turm des domes, um all das herrliche land, ihre eigentliche französische heimat, zu sehen. Hier wird es wohl nur weniger worte des lehrers bedürfen, wenn das überhaupt nötig ist, um das französische patriotische gefühl in das deutsche zu wenden. „Ihr seht, wie sehr der franzose seine alte heimat liebt; es ist wirklich ein schönes land. Ihr werdet es vielleicht selbst einmal, der oder jener, sehen und dann auch sagen, dass es niemals wieder französisch werden kann; dass sie da nur ruhig sein mögen“ u. s. w. Es erscheinen auch kriegsgeschichten von 1870 (*Trois. lect. enfant* s. 77), wie Edmond Valentin in das belagerte Strassburg gelangte; und sie werden für die knaben vom grössten interesse sein, da sie auch einmal etwas von gegnerischer seite und ihrem heldentum erfahren, ohne durch irgend etwas verletzt zu werden. — 9) Ich weiss nicht, ob man noch andere einwände gegen das buch und diese weise des unterrichtes machen könnte — und ich glaube bestimmt, es winkt noch der und jener. — 10) Lässt sich nun die weise der besprechung am bilde mit dieser vergleichen? Beim bilde wird als besonders nützliche wirkung gedacht, dass es gewissermassen im französischen gewande erscheint, dass das erblicken des oder jenes gegenstandes den begriff in französischer sprache auslöst; alle kleinsten vorgänge, die sich an die und jene figur des bildes anknüpfen, sind aber ebenfalls auf dem bilde nicht sichtbar und müssen selbständig im denken erzeugt werden; ebenso wie nach Rocherolles, wo das fesselnde der erzählung, zu dem ihr leben, ihre erfahrung rings um sie anschauung bietet, recht leicht diese seelischen bilder entstehen lässt. Bilder sind es also auch hier und zwar vielleicht bessere als die von Hölzel, und wertvollere, ganz abgesehen davon, dass ja auch das buch durch seine kleinen vortrefflichen zeichnungen einen anhalt dazu gibt. — 11) Der beste beweis

für die vortrefflichkeit dieser bücher ist, wenigstens für mich, die freude der kinder an dem unterricht. — Doch möchte ich gern das urteil von fachgenossen hören und glaube, dass die *N. Spr.* am geeignetsten sind, um vielleicht von irgend einer seite eine erwidernng zu bekommen. Für mich ist die frage um so wichtiger, da, wie schon die schülerkorrespondenz mit einem male hat müssen unterbrochen werden, auch diese segensreiche gestaltung verschwinden würde.

Löbau i. S.

DR. KURT BOHNSTEDT, oberlehrer.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

(Vgl. *N. Spr.* V, s. 428.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: Dr. Konrad Meier, Dresden-A., Reissigerstr. 10.)

A. Anfragen.

1. DAUDET, *Lettres de mon moulin*, Hartmann, 2. aufl., s. 68,16: *Quand je vois arriver la nuit, j'en ai, sauf votre respect, les sueurs qui me prennent, comme l'âne de CAPITOU, quand il voyait venir le bât.*
2. DURUY, *Le Siècle de Louis XIV*, Friedberg & Mode, s. 12,11: *Colbert, sorti de la boutique de Reims à l'enseigne DU LONG-VÊTU voulut que la France pût se suffire à elle-même.*

A. 2. In der 1695 anonym erschienenen *Vie de Jean Baptiste Colbert* heisst es s. 3: *Il naquit à Reims en Champagne au mois de Novembre 1625 de Nicolas Colbert Sieur de Vandieres et de Marie Pussort. Son père qui avoit été Marchand de vin comme son ayeul, puis MARCHAND DE DRAPS ET ENSUITE DE SOYE, l'envoya fort jeune à Paris pour apprendre la Marchandise.*

Gemalte firmenschilder oft von grossem kunstwert (man denke an Watteaus gemälde für den laden des bilderhändlers Gersaint) waren früher vielleicht noch häufiger als jetzt. Man hat sich also jedenfalls auf dem schilde einen feingekleideten langen herrn vorzustellen, von dem das geschäft dann den namen hatte.

(K. M.)

3. Ibid. 13,4: *Enfin il institua des CONSEILS DE PRUD'HOMMES pour faire régner la paix dans ce monde de travail.*

A. 3. Gewerbeschiedsgerichte, wo vertreter der streitenden parteien den handel schlichten, gab es in Paris schon 1296 à fin de juger en dernier ressort les contestations qui pourraient s'élever entre les marchands et fabricants (Larousse).

In Texiers *Tableau de Paris* (II, 112) heisst es:

Dans le vieux langage français, on appelait autrefois prud'hommes des hommes sages, de bon conseil. Depuis, ce mot est entré dans le langage législatif pour signifier un tribunal spécial, une juridiction paternelle et de famille, où des juges élus par leurs pairs prononcent gratuitement, ou avec des frais excessivement minimes, sur les contestations qui peuvent s'élever entre les ouvriers et les fabricants. ... On pense que l'origine de cette institution remonte aux jurés-marchands, qui, dans les anciennes corporations, jugeaient les différends. Toujours est-il que le plus ancien

tribunal connu sous cette dénomination remonte au XV^{me} siècle, à l'année 1452, où, sous le bon roi René, furent établis les prud'hommes pêcheurs de Marseille, qui connaissaient des cas de pêche et dont les membres étaient élus par les pêcheurs. Ces prud'hommes pêcheurs existent encore à Marseille. — Man vergl. Mahrenholtz-Sarrazin, *Frankreich* (Leipzig, Reiland, 1897) s. 169. — Wann und wie Colbert diese gewerblichen schiedsgerichte organisirt hat, konnte noch nicht ermittelt werden. (K. M.)

4. MICHELET, *Tableau de la France*, Hartmann, s. 56,2: *Jusqu'aux temps modernes Autun a donné des hommes d'État, des légistes, LE CHANCELIER ROLIN, les Montholon, les Jasmin et tant d'autres.*

5. A. SOULT. *Notre lycée contient cinq dortoirs, DE deux réfectoires, d'une infirmerie, DE plusieurs salles d'étude et DE beaucoup de salles de classes.*

6. Wie ist l'interlocuteur am besten deutsch wiederzugeben?

„Der herr, mit dem ich spreche“, „Herr (frau) N., mit dem (der) ich sprach“. Einfach, aber nicht gebräuchlich, wäre: „der unterredner [? D. red.]; gegenpart, zweite person“.

7. SARCEY, *Siège de Paris*, Renger, 3. aufl., s. 88,21: *l'esprit de ces préjugés militaires dont l'ensemble compose ce qu'on nomme malignement UNE CULOTTE DE PEAU.* — Wann und wie hat sich dieser ausdruck gebildet?

8. DURUY, *Histoire de France de 1789—95*, Hartmann, 2. aufl., s. 25,24: *Après 1848 suppression de l'exposition, de la peine de mort en matière politique, des bagnes et, dans la marine, DE LA CALE HUMIDE, DE LA CALE SÈCHE, des coups de garcette.*

B. Berichtigungen und ergänzungen.

1. KRON, *Le petit Parisien*, s. 79: *Son tube gradué est rempli de mercure et long de 76 centimètres.*

Da der mittlere barometerstand an der see 760 mm ist, so muss natürlich die röhre des barometers länger als 76 cm sein.

2. DAUDET, *Lettres de mon moulin*, Hartmann, 2. auflage, s. 15,1, anm. *crécelle*, holzklapper.

Die *crécelle* ist keine klapper, sondern die sog. schnarre, wie sie bretzelungen führen. Das geräusch wird hervorgebracht durch ein zahnrad, an dessen zähnen ein elastischer, in einen rahmen oder eine holzfahne eingesetzter holzspahn abschnappt, wenn man durch eine kreisende handbewegung den rahmen um die axe des rades in bewegung setzt. (K. M.)

3. Ibid. s. 18,3: *Il entra dans LA MAÎTRISE du pape.* Komm.: es handelt sich um eine würde = *page*.

Schwerlich. *La maîtrise* ist die domschule am päpstlichen hof; daher auch 18,22 *cinq ou six petits clercs de maîtrise* und auch 19,19 *il fit monter la mule avec lui au clocheton de la maîtrise.* (K. M.) *

4. Ibid. s. 24,6: *c'était UNE BELLE ORDINATION.* Komm. Sinn: reihenfolge, zusammenstellung.

Durchaus nicht, sondern: das war eine grossartige einweisung, nämlich des Tistet Védène als obersenfmeister des papstes. (K. M.)

5. Ibid. 34,21: *un gros navire à sec de toiles*. Komm.: sich vom wind treiben lassen.

Wohl besser: „ein schiff, das keine leinwand (segel) beigesetzt hatte“, denn gleich darauf folgt: *et qui fuyait sous le vent* „und das vor dem winde trieb“. Vom wind wird jedes segelschiff getrieben. (K. M.)

6. Ibid. s. 38,7: *À l'avant de la frégate, on entend comme un coup de canon ... LES BRISANTS! LES BRISANTS!* Komm.: die klippen.

Keineswegs. Man könnte sie bei dem herrschenden nebel gar nicht sehen, vor allem aber doch nicht wie kanonendonner hören. Es muss also heissen: die brandung. (K. M.)

7. Ibid. s. 61,1: *toute une compagnie de cloches et de clochettes VINT S'ABATTRE, un beau matin de Pâques, tintant et carillonnant À LA GRANDE VOLÉE*. Komm.: übers. im fluge schlagend und klingend. Der ausdruck *à la grande volée* hält das bild (*vint s'abattre*) von einem vogelflug, der sich niederlässt, aufrecht.

Schwerlich, denn *sonner à toute volée* ist, wie der komm. auch anfügt, ein ganz allgemein üblicher ausdruck für „aus allen kräften läuten“. *Tinter* ist das einseitige anschlagen des gezogenen klöppels an der ruhenden glocke, *carillonner* das anschlagen der schwingenden glocke am ruhenden klöppel; also: die nach noten (= tüchtig) anschlagen und läuteten.

Das *vint s'abattre* spielt auf etwas ganz anderes an, nämlich auf die prozession der glocken nach St. Peter, wo sie angeblich den segen des papstes erhalten. Zu vergleichen wäre hierzu ein aufsatz in der *Illustration*, 17 août 1897: *Comment on remplace les cloches pendant la semaine sainte*. Dort heisst es: *Il est de tradition, on le sait, d'interrompre les sonneries de nos églises du jeudi au samedi de la semaine sainte. Les cloches se taisent, comme pour s'associer au deuil et au recueillement des fidèles ... elles reprennent leur fonction la veille de Pâques. Le silence solennel a inspiré à l'imagination populaire une légende poétique entre toutes; celle du voyage des cloches à Rome, où elles vont, dit-on, quêrir au dôme de Saint-Pierre la bénédiction pontificale.* (K. M.)

II. ENGLISCH.

(Leitung: Dr. Albrecht Lüder, Dresden-A., Schubertstr. 31.)

A. Anfragen.

1. MACAULAY, *William Pitt* (Tauchnitz Edition vol. 507, Leipzig 1860, s. 107): ... *every crime that disgraced and every calamity that afflicted France was ascribed to the MONSTER PITT and his guineas ... it was he who had suborned Paris to assassinate Lepelletier, and CECILIA REGNAULT to assassinate Robespierre.*

Wer war diese Cecilia Regnault, wann und wo hat sie versucht oder auch nur beabsichtigt, Robespierre zu ermorden?

(Auch das *Dictionnaire général de biographie et d'histoire etc.* von Dezobry und Bachelet, 11^e édit. revue par M. E. Darsy, Paris 1895, gibt hierüber keine auskunft.)

2. *SHELLEY, Time*, Gropp & Hausknecht, auswahl, 2. Aufl., s. 94:

*Thou SHORELESS flood which in thy ebb and flow
Claspest the limits of mortality!
And sick of prey, yet howling on for more,
Vomitest thy wrecks on ITS INHOSPITABLE SHORE.*

A. 2. *Its inhospitable shore* bezieht sich auf *mortality*. In unbegrenzter ewigkeit (*shoreless flood = time, eternity*) liegt wie eine insel die erscheinungswelt mit ihrem werden und vergehen (*mortality*). Beutegierig verschlingt die zeit alles gewordene, sie ist aber auch mutterschoss (*vomitest*). Von allen werdemöglichkeiten verwirklichen sich indes nur bruchteile (*wrecks*), doch auch ihres bleibens ist nicht (*inhospitable shore*), auch sie fallen der zeit zum opfer (*howling on for more*). (K. M.)

3. *KINGSLEY, The Sands of Dee*, *ibid.* p. 181:

*Was never salmon yet that shone so fair,
Among the STAKES of Dee.*

A. 3. In den flüssen wird der lachs in dem eigentlichen „lachsfang“ gefangen. Dieser besteht meist aus einem herd von *eingeramnten pfählen* und querbalken, dessen fächer mit steinen ausgefüllt sind. Näheres findet sich im konversationslexikon unter lachs. Also in den lachsfängen des Dee. (K. M.)

4. *COLERIDGE, The Ancient Mariner*, *ib.* 59:

*The cold sweat melted from their limbs,
NOR ROT NOR RECK DID THEY.*

5. *Ibid.*, *ibid.* s. 59:

*The SILLY BUCKETS on the deck,
THAT HAD SO LONG REMAINED, (empty?)
I dreamt that they were filled with dew,
And when I woke, it rained.*

6. *Ibid.*, *ibid.* s. 59 (*The A. M. among the Dead Bodies*):

*Seven days, seven nights, I SAW THAT CURSE,
And yet I could not die.*

A. 6. Die stelle ist nur verständlich, wenn man den zusammenhang kennt. Der alte matrose hat den albatross, den glücksvogel, geschossen. Deshalb fluchen ihm seine kameraden:

*Ah wretch! said they, the bird to slay,
That made the breeze to blow!*

Alles unheil, das über sie kommt, entspringt nach der meinung der abergläubischen seeleute dieser übelthat, und noch im sterben fluchen sie dem unheilstifter:

*One after one, by the star-dogged Moon,
Too quick for groan and sigh,
Each turned his face with a ghastly pang,
And cursed me with his eye.* (K. M.)

7. TENNYSON, *The Beggar Maid*, bei Gropp & Hausknecht, 2. Aufl., s. 132, z. 12:

Barefooted came the beggar maid

Before the KING COPHETUA.

A. 7. In Percys *Relics* (book II, 6) findet sich eine ballade *King Cophetua and the Beggar Maid* mit folgender Vorbemerkung: *It is a story often alluded to by our old dramatic writers. Shakespeare in his Romeo and Juliet, Act III. Sc. I, makes Mercutio say:*

Young Adam Cupid, he that shot so true

When king Cophetua loved the beggar maid.

In the second part of Henry IV, Act V. Sc. III, Falstaff is introduced affectedly saying to Pistol:

Let king Cophetua know the truth thereof.

Shakespeare also alludes to the ballad in Love's Labour's Lost (IV, 1).

And there is an allusion to the story in King Richard II., Act V. Sc. III.

— Die ballade bei Percy hat zehn zwölfzeilige Strophen; die erste lautet:

<i>I read that once in Affrica</i>	<i>He cared not for women-kinde,</i>
<i>A princely wight did raine</i>	<i>But did them all disdaine.</i>
<i>Who had to name Cophetua</i>	<i>But, marke, what hapned on a day,</i>
<i>As poets they did faine:</i>	<i>As he out of his window lay,</i>
<i>From natures lawes he did decline,</i>	<i>He saw a beggar all in gray,</i>
<i>For sure he was not of my mind,</i>	<i>The which did cause his paine.</i>

Die sechste Strophe beginnt:

For thou, quoth he, shalt be my wife

And honoured for my queene.

Die Schlusszeile von Tennysons Gedicht klingt hieran stark an. (Cophetua fehlt bei Klöpfer, *Reallex.*; erwähnt bei Schmidt, *Shakesp.-Lexicon.*) (K. M.)

8. BROWNING, *The Pied Piper of Hamelin*, Auswahl von Gropp & Hausknecht, 2. Aufl., s. 170, 24 ff.:

Until they (the rats) came to the river Weser

Wherein all plunged and perished!

— *Save one who, stout as JULIUS CAESAR*

SWAM ACROSS AND LIVED TO CARRY

(AS HE, THE MANUSCRIPT HE CHERISHED)

To Rat-land home his commentary.

A. 8. Im alexandrinischen Krieg geriet Cäsar in bedrängnis und entkam seinen Verfolgern nur, indem er sich ins Wasser stürzte und seinen Schiffen zuschwamm. Den Vorfall berichtet Sueton in *Jul. Caesare* 64: *NANDO per ducentos passus, EVASIT ad proximam navem, ELATA LEVA, NE LIBELLI QUOS TENEBAIT MADEPIERENT: paludamentum mordicus trahens, ne spolio potiretur hostis.* (K. M.)

B. Ergänzungen und Berichtigungen.

1. DICKENS, *Sketches*, ausg. Paetsch (Velhagen u. Klasing, 1893), s. 93, wird die Weihnachtszeit bezeichnet als *a period of general good will and hilarity*, und am Schluss derselben Skizze (*Christmas Dinner*) heisst es: *Thus the evening passes away in a strain of rational good will and cheer-*

fulness. Zur richtigen auffassung des gerade auf die weihnachtszeit häufig angewandten ausdrucks *good will* ist darauf hinzuweisen, dass der engländer dabei an eine bibelstelle denkt, an den lobgesang der engel vor den hirtten, der nach der *Authorized Version* (Lucas 2, 14) lautet: *Glory to God in the highest, and on earth peace, good will toward men.* Dass die ausdrucksweise der englischen bibel die sprache vielfach bereichert hat, ist eine bekannte thatsache. (Prof. Hartmann.)

2. SCOTT, *Ivanhoe*, ausg. von Renger, s. 13, z. 14. *For it was no fault of Fangs that he was lame and could not gather the herd, but the fault of those that struck off two of his foreclaws.* — Hier dürfte sich doch ein hinweis auf die strengen jagdgesetze und das jagdrecht empfehlen. Man vergl. Taine, *L'Ancien Régime* (Hartmann), s. 70, z. 25: *Il (le particulier) ne peut avoir chez lui aucun furet, aucune arme à feu, aucun engin propre à la chasse, ni se faire suivre d'un chien même impropre à la chasse, à moins que ce chien ne soit tenu en laisse ou n'ait un billot au cou.* Daher heisst es *Ivanhoe* 13,23: *he caught Fangs strolling in the wood.* So lautet auch ein am 1. okt. 1589 vom kurfürsten Christian I. von Sachsen erlassener jagdbefehl: „Obwohl mehrmals verordnet, dass unsere unterthanen, auch die vom adel, derselben leute, schäfer und hirtten, ihre schafhundte und rüden an den leinen führen, oder ihnen starke knüppel fünf viertel ellen lang anhängen, sie zu nichts anderem als bewachung des hausgefriedes in höfen an ketten oder sonsten innehalten und ausserhalb der dorfzäune nicht kommen lassen sollen, so gelangt doch an uns, dass dem aller dinge nicht nachgegangen wird, indem viele solche hundte ledig und ungekoppelt laufen und einesteils dieselben (jedenfalls die knüppel) zu kurz und mit vorteil dergestalt anhängen lassen, dass sie dem wildpret nacheilen, es aus unseren waldungen von einem orte zum anderen treiben und in vielerlei wege schädigen sollen. Darum begehren wir, du wollest kraft dieses unseres befehls, mit zuziehung unserer schösser den amtsunterthanen, bürgern und der bauerschaft in deines aufgetragenen reviers pflegen, allen ihren hundten, die sie mit aufs feld führen, einen vorderfuss ablösen lassen und auch in acht haben, dass es dermassen erfolge, und dadurch unsere wildbahn um so viel weniger hinfüro benachteiligt bleiben möge. Hieran geschieht meine meinung. Datum Dresden, den 1. octobris ao. 1589. Christian.“ (K. M.)

3. Ibid. s. 13, z. 22: *Marry, that did old Hubert, said Wamba, Sir Philip de Malvoisin's Keeper of the chase.*

Der name Hubertus ist zweifellos absichtlich gewählt. Der heilige Hubertus ist der schutzheilige der jagd. Vgl. die Hubertusjagden, Hubertusstock, Hubertusburg u. s. w. (K. M.)

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI.

MAI-JUNI 1898.

HEFT 2-3.

DIE ENTWICKLUNG DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS IN FRANKREICH.

Wer sich gegenwärtig mit dem neusprachlichen unterricht in Frankreich beschäftigen will, wird nicht umhin können, sich zunächst mit Martin Hartmanns *Reiseeindrücken und beobachtungen*¹ auseinanderzusetzen. Dies werk stellt auf grund einer beinah unglaublichen menge persönlicher anschauungen den gegenwärtigen stand dieses unterrichts in unserem nachbarlande genau fest. Wenn man sich in Deutschland vielleicht fragt, ob es ein halbes jahr hindurch dieser riesenanstrengung täglichen hospitirens bedurft hätte, um ein zuverlässiges bild vom stand der neueren sprachen in Frankreich und eine genügende unterlage für die beurteilung des unterrichts zu gewinnen, so muss es um so mehr verwunderung erregen, wenn ein französischer beurteiler das von Hartmann gesammelte material hierzu noch nicht für genügend hält. — Was dem buche seinen besonderen, fast urkundlichen wert verleiht, ist die nach möglichkeit erstrebte gerechtigkeit bei beurteilung der verhältnisse, der offene freimut, der die verschleierung unangenehmer wahrheiten nicht liebt, vor allem aber auch die unverkennbare absicht zu nützen, eine absicht, die von einzelnen französischen beurteilern nicht gebührend gewürdigt zu werden scheint.

Indem Hartmann so den heutigen zustand fixirte, photographisch getreu, wie es in einer anderen französischen besprechung heisst, konnte er zugleich abschätzen, wie weit der

¹ Martin Hartmann, *Reiseeindrücke und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*. Leipzig, Stolte.

unterricht noch entfernt ist von dem ihm gesteckten ziele, was er alles noch zu leisten hat, um dem ideale des beurteilers nahe zu kommen. Aber zur lösung der weiteren frage, in welcher zeit und auf welchen wegen der unterricht in Frankreich dem ziele sich nähern wird, ist noch festzustellen, wie der heutige zustand erreicht worden ist. Denn jeder zustand in einer entwicklungsreihe gewinnt besondere bedeutung in seinem verhältnis zum ausgangs- und zum höhepunkt.

Es ist daher nicht ohne nutzen, wenn auch nur in bescheidener weise, den rückwärts liegenden teil einer entwicklung darzustellen, die genau zu beobachten wir allen anlass haben. Man wird hierdurch zwar keinen untrüglich sicheren, aber doch einen ziemlich zuverlässigen massstab für die weitere entwicklung gewinnen können.

Von quellen nenne ich hier vor allen M. Gréards *Instruction et Éducation, l'Enseignement secondaire* (Paris 1889), den von V. Duruy 1865 erstatteten *Rapport à l'Empereur*, den band *Administration de l'Instruction publique* 1863—69, sowie die *Circulaires officielles* aus denselben jahren. Andere werke erwähne ich gelegentlich.

Zunächst gedenke ich nun die neueren sprachen in den lehrordnungen zu verfolgen, sodann auf die vorbildung der lehrer der neueren sprachen, ihre kollegiale stellung und die gehaltsverhältnisse einzugehen, und schliesslich werde ich versuchen, auch die entwicklung der methode anzudeuten.

Die neueren sprachen finden auch in Frankreich erst sehr spät einen platz im lehrplan der öffentlichen schulen. Das latein, im mittelalter mehr eine absterbende als eine tote sprache, stand bis in die neuere zeit im vordergrund alles sprachunterrichtes. Vor dieser alten vornehmen dame, die sozusagen doch nur zu besuch war, musste sogar die blühende frische hausfrau, die muttersprache, als aschenbrödel in den staub am herde sich verkriechen.

Der erste geniale geist, der der muttersprache in Frankreich zu dem ihr gebührenden ehrenplatz zu verhelfen sucht, der auch auf dem gebiete des unterrichtes weit in die zukunft schaut, ist Richelieu. Wie hoch er die schönen wissenschaften schätzte, ist genugsam bekannt, es braucht hier nur daran erinnert zu werden. Er erkannte aber auch, dass der fortschritt menschlichen schaffens auf einem ganz anderen gebiete, als auf dem

der litterarisch-ästhetischen geistesbildung lag, dass den naturwissenschaften die zukunft gehörte: ein wohlgeordnetes staatswesen, sagt er im politischen testament, braucht viel mehr techniker als schöngeister.¹

Ebenso genial wie abweichend von den damals herrschenden anschauungen und bestehenden verhältnissen, ist denn auch die schule, die er in der stadt zu gründen beabsichtigte, die seinen namen trug, und für die er 1640 den plan entwarf.

Da verlangt er, es solle vor allem anderen die muttersprache gepflegt und der unterricht nicht mehr lateinisch, sondern in der muttersprache erteilt werden, mit ausdrücklichem hinweis darauf, dass griechen und römer es ebenso gemacht haben: *La Majesté a résolu ... d'établir en ladite ville de Richelieu un collège royal pour l'enseignement de la langue française par les règles et de toutes les sciences en la même langue à l'exemple des nations les plus illustres de l'antiquité qui ont fait le semblable en leur langue naturelle.*² Neben griechisch und lateinisch soll auch italienisch und spanisch getrieben werden. Gelehrt wird ferner geschichte und geographie, mathematik und physik, in der obersten klasse sogar ethik, nationalökonomie, politik und metaphysik, dazu vergleichende sprachwissenschaft (*l'origine des langues grecque, latine, italienne, espagnole et française, la conformité et la différence qui est entre elles*).³

So hat in der that Richelieu das vorbild für realanstalten geschaffen, in der richtigen erkenntnis, dass für einen staat die unterweisung der produktiven stände mindestens ebenso wichtig ist und dieselbe fürsorge verdient und in derselben achtung und wertschätzung stehen muss, wie die heranbildung von beamten und die pflege der gelehrsamkeit; dass die einseitig gelehrte bildung nicht anspruch darauf erheben kann, einzige grundlage der allgemeinen bildung zu sein. *Comme la connaissance des lettres, sagt Richelieu, est tout à fait nécessaire à une République, il est certain qu'elles ne doivent pas être enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux à toutes ses parties serait monstrueux, de même un État le serait-il, si tous ses sujets étaient savants.*⁴

¹ *A un peuple bien réglé il faut plus de maîtres ès arts mécaniques que de maîtres ès arts libéraux.*—Test. pol. II,x bei Gréard II, 25, ausführlicher I, 35, 36.

² Gréard II, 25.

³ Gréard II, 26, note 2.

⁴ Testam. polit.

Wenn Richelieus *collège* infolge des kurz nach der planung eingetretenen ablebens dieses mächtigen geistes auch nicht verwirklicht wurde, so haben die anregungen des ministers doch ohne zweifel zu dem bedeutsamen schritt vorwärts getrieben, den die oratorienbrüder und die jansenistischen lehrer von Port-Royal thaten. Von beiden seiten wurde die wichtigkeit der muttersprache für den sprachunterricht erkannt, von letzteren wissen wir sogar, dass sie auch die kenntnis des italienischen und spanischen vermittelten. — Der subprior de Condren richtete in Juilly zwei klassen ein *pour l'enseignement pratique et élémentaire des règles et de l'orthographe française* COMME INTRODUCTION À L'ÉTUDE DU LATIN.¹ Ebenso wollten die Jansenisten dem lateinunterricht durch den muttersprachlichen vorarbeiten. *La langue maternelle*, sagt Gréard darüber, *était la première où l'enfant apprit à s'exercer. Le français servait de truchement, comme on disait alors, au latin et le latin au grec. Cela seul marquait une révolution.*² Welch seltsame verkehrung hat diese forderung pädagogischer einsicht darin erfahren, dass man lange glaubte, man könne die muttersprache am besten an einer fremden sprache lernen, am allerbesten am latein! Dies war lange zeit auch in Frankreich die herrschende ansicht, mit der man allerdings schon 1880 aufgeräumt hat. *Il était reçu*, heisst es bei A. Duruy,³ *que la meilleure manière d'apprendre le français, c'était encore de traduire beaucoup de latin. Le trait dominant des programmes de 1880, c'est la prépondérance du français.*

So hat man in französischen gymnasien 44½ stunden französisch gegen 37 stunden latein, in sächsischen 25 stunden deutsch gegen 71—73 stunden latein.

Bekanntlich wurden die Jansenisten und damit auch die gesunden pädagogischen ideen, deren verwirklichung dem gesamten französischen schulwesen ein anderes gepräge gegeben hätte, gewaltsam unterdrückt und zwar zu gunsten der glänzenden, aber hohlen scheinbildung, die die jesuitenschulen vermittelten.

Où sont les Collèges, schreibt man 1762, *où l'on apprend aux enfants la langue française par principes? Où sont ceux où on leur enseigne suffisamment la géographie, l'histoire etc. etc. ... Tous se bornent à traduire du latin en français, soit de vive*

¹ Gréard II, 22. 321. ² Gréard II, 23. ³ A. Duruy, *L'Instruction publique et la démocratie* 215.

*voix soit par écrit, à mettre du français en latin, à arranger des mots pour en faire des vers et à faire tout au plus une centaine d'amplifications latines ou françaises.*¹

Man überliess auch die erlernung der neueren sprachen den beiden grossen lehrmeistern: dem leben und der not. Die anhebende vormachtstellung Frankreichs und der französischen sprache war wenig geeignet, die wertschätzung fremder sprachen zu erhöhen. So sagt La Chalotais (1701—85), der bekanntlich durch seine *Comptes rendus des constitutions des Jésuites* der antrieb zur vertreibung der jesuiten ward, in seinem *Essai d'Éducation nationale*:

On traite les langues vivantes à peu près comme les contemporains et presque toujours désavantageusement. Ce sont les circonstances et le goût qui doivent décider du temps; on renvoie ordinairement cette étude aux années qui suivent l'éducation.

Sonderbar scheint es, dass die enzyklopädisten in ihren schulplänen für die neueren sprachen keinen platz finden. Aber es scheint nur sonderbar. Man war eben damals des jesuitischen hohlen wortgeklings müde. Man verlangte begriffe, sachen. *Que leur apprennent-ils enfin?* ruft auch Rousseau im *Émile*. *Des mots, encore des mots et toujours des mots!*

Man schüttete, wie es in zeiten der umkehr ja oft geschieht, das kind mit dem bade aus. Mit dem sprachunterricht sollte es ganz vorbei sein, die naturwissenschaftlichen und mathematischen lehrfächer sollten allen-anderen vorangehen. Es handelt sich hierbei auch nicht um thatsächliche neuerungen, sondern um reformkämpfe, pläne und entwürfe. — So werden auch in den *cahiers* von 1789 verschiedene wünsche laut nach zeitgemässer umgestaltung des unterrichtes, wobei auch die unterweisung in neueren sprachen gefordert wird.

Die revolution griff bekanntlich die regelung des unterrichtswesens eifrig an. In Talleyrands entwurf (sept. 1791) erscheint im zweijährigen kurs der *classe de rhétorique et logique* auch eine neuere sprache, sie ist aber nebst latein und griechisch bei Condorcet (april 1792) verschwunden, dagegen treten alle drei sprachen im plan von Romme (oktober 1793) wieder auf.

¹ Gréard II, 36.

Nach dem dekret des Lakanal (februar 1795) sollte jede *école centrale* auch einen lehrer der neueren sprachen haben. Das dekret von Daunou (oktober 1795) verlegt die neueren sprache mit dem vermerk: *s'il y a lieu suivant les localités* in die erste sektion, im lehrplan für das *prytanée* (juli 1801) sind sie wieder verschwunden.¹

Eine besondere wichtigkeit oder praktische bedeutung haben diese entwürfe und erlasse nie gehabt. Noch ehe ein lehrplan eingeführt war, oder durchgeführt sein konnte, war er schon wieder durch ein paar andere aufgehoben und überholt. — Eine feste grundlage für gedeihlichen unterricht wurde erst vom ersten konsul geschaffen (1802). Seine lehrordnung ist beneidenswert kurz: *On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques.*

Die lehrordnung von 1809 brachte noch griechisch, geschichte und geographie, neuere sprachen jedoch nicht. Doch ist bemerkenswert, dass Napoleon in der gefangenschaft anfang, englisch zu lernen, wovon er jedoch bald wieder abstand: *L'étude d'une langue, schreibt er, est un grand travail qu'on doit entreprendre dans le jeune âge.*²

Erst 1814 unter der restauration wurden in den staatsanstalten besondere sprach- und tanzlehrer zugelassen, der unterricht musste von den eltern besonders bezahlt werden. *Il peut y être, heisst es, des maîtres particuliers de langues vivantes; ils sont payés par les familles.*

1821 wird das tanzen bis *cinquième* zwangsfach, die neueren sprachen hingegen bleiben von *troisième* bis *philosophie* wahlfrei wie die fecht- und musikstunden. Endlich kündigt man 1829 durch eine verordnung an, dass der unterricht in neueren sprachen im lehrplan der gymnasien eingefügt werden soll. In demselben jahre noch wurden in den unterklassen von V^e—III^e die neueren sprachen eingeführt, und die der lehrstunde folgende arbeitsstunde wird ihnen zugewiesen.

1830 werden auch für *seconde* zwei stunden in neueren sprachen angesetzt, allein das fach ist wahlfrei, und der unter-

¹ Gréard II, 275, *Annexes. I. Tableau présentant le résumé des modifications introduites dans les programmes de l'enseignement secondaire.*

² *Neuere Sprachen* V, 357.

richt wird nicht in den planmässigen lehrstunden, sondern *en dehors des classes* erteilt. Man kann sich denken, dass diese massnahme durchaus nicht im stande war, die erfolge zu zeitigen, die man erhoffte. Und so schön es klingt, wenn Guizot sagt: *Les langues modernes n'ont pas dans l'éducation de la jeunesse française la place que me paraissent exiger l'état de la civilisation et les rapports de la France avec le reste du monde*, so wenig waren seine verfügungen geeignet, den neueren sprachen den gebührenden platz zu sichern.

Die ganze entwicklung zeigt, in welch sonderbarem irrtum man befangen war. Wenn man auch allmählich die wichtigkeit der neueren sprachen erkannte, so war man doch weit entfernt, die schwierigkeit der unterrichtsaufgabe zu ermessen. Die männer in leitender stellung konnten von der neuen sache gar nichts verstehen, etwas guter wille und ein weiter blick hätten freilich über die mangelnde sachkenntnis hinweghelfen können. Man begnügte sich, wie so oft, mit schönen worten und glaubte, damit sei viel gethan.

Es schien, als sollte 1840 eine besserung eintreten. Die den neueren sprachen zugeteilten lehrstunden wurden wenigstens auf dem papier wirkliche unterrichtsstunden. Dafür wurde ihre zahl freilich beschränkt. Nur in IV^e, III^e und II^e wurden ihnen wöchentlich zwei stunden zugebilligt. — 1841 traten sie auch in *rhétorique* mit 2 stunden auf, aber sie wurden wieder *en dehors des heures des classes* verwiesen, und trotz ihres angeblich obligatorischen charakters waren sie mehr als wahlfrei.

Hahn¹ erzählt uns hierüber folgendes: „Die neueren sprachen werden als beiläufiger, fakultativer unterrichtsgegenstand von der *quatrième* ab behandelt. Nach dem Guizotschen reglement, welches dieselben eingeführt hat, sollte eigentlich jeder schüler an dem einen oder dem anderen kursus teilnehmen, wiewohl er nicht in die gewöhnlichen schulklassen (= unterrichtszeit) fiel; es ist aber zu dieser allgemeinheit nie gekommen. Kaum der fünfte oder sechste teil der schüler nimmt daran teil und zwar meistens nur dem namen nach, ohne dass ein ordentlicher regelmässiger besuch der betreffenden stunden selbst bei ihnen erreicht würde.“

¹ Ludwig Hahn, *Das unterrichtswesen in Frankreich*, Paris 1847, s. 459.

Diese zustände dauerten an bis 1852. Da führte der minister Fortoul eine gabelung des unterrichtes von der *troisième* an ein, in *lettres* und *sciences*. Beide abteilungen wurden zum teil getrennt, zum teil zusammen unterrichtet. Zu den gemeinsamen fächern gehörten auch die neueren sprachen, die in den klassen *troisième*, *seconde* und *rhétorique* je 2 stunden erhalten. In der obersten klasse treten sie auf als *revision de l'enseignement littéraire: explication des auteurs latins, français, allemands ou anglais*.

Diese gabelung, die berufen sein sollte, das auf vielfaches drängen schon 1847 eingerichtete, aber totgeborene realschulwesen (*enseignement spécial*) mit aufzunehmen, bewährte sich nicht. Sie wurde 1864 noch vor erlass des realschulgesetzes wieder beseitigt.

Für die gymnasien brachte Duruy 1865 eine neue lehrordnung. Er verlegt den beginn des neusprachlichen unterrichtes mit sicherem pädagogischem blick weiter nach unten, und zwar haben anfänglich sämtliche schüler am unterricht teilzunehmen. *Dans les classes de grammaire les langues vivantes seront obligatoires: on ne peut laisser à des enfants de cet âge le soin de choisir entre les études qui leur conviennent.*¹

Von *troisième* an wird der unterricht wahlfrei, weil Duruy meint, dass es für das gymnasium keine lebensfrage sei, alle, auch die widerstrebenden schüler zu diesem unterricht heranzuziehen. Die schüler sind dann nach massgabe ihrer kenntnisse in verschiedenen gruppen zu vereinigen.

Diese lehrordnung, die dank dem ernst und dem nachdruck, mit dem der minister die befolgung der verordnungen betrieb, den unterricht in festere bahnen lenkte, bestand bis 1872. Da wurde der wahlfreie unterricht in den oberklassen mit 3 stunden zwangsfach, sodass die stundenzahl auf 18 stieg. Schon 2 jahre später (1874) verlegte man den beginn mit je 4 stunden auf die vorklassen VIII und VII (unsere V und IV), während den klassen IV^a und V^a je 3, den 4 oberklassen je 2 stunden zugeteilt wurden, so dass die gesamtzahl 25 erreichte. 1880 bekam auch die erste vorklasse, die *classe préparatoire*, vierstündigen unterricht, in den oberklassen wurde eine stunde aus der *classe*

¹ *Circulaires et Instructions* s. 37.

de philosophie nach der *seconde* verlegt. Damit erreichte der neu-sprachliche unterricht an gymnasien den höhepunkt: 29 stunden. Im Jahre 1885 trat eine kleine verminderung ein, in den vor-klassen blieben die 4 stunden, die übrigen klassen haben 2, die *classe de philosophie* jedoch nur eine stunde, und die pläne der neunziger jahre haben die zweistündigen *classes* auf 1½stündige (also $2 \times \frac{3}{4}$ stunden) herabgesetzt, in *rhétorique* hat er 2½ stunden, in *philosophie* ist er ganz weggefallen, so dass die neueren sprachen jetzt 22 (volle) stunden haben. Die sächsischen gymnasien haben dagegen nur 18, die preussischen 19 (beschnittene) stunden.¹

Ich wende mich nun zu den realanstalten, für die die neueren sprachen ja von weit grösserer bedeutung sind.

Schon 1829 hatte man gewisse schulen ermächtigt à créer des sections particulières d'élèves qui devaient étudier d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce.² Im jahre 1842 war dieser unterricht in 60 anstalten organisirt, aber der erfolg war ein misserfolg: man hatte es gerade auf 1191 schüler gebracht. 1847, am vorabend des falles der julimonarchie, suchte man durch verordnung eine realabteilung zu schaffen, die als

¹ Die entwicklung stellt sich also folgendermassen dar:

Enseignement classique.

Jahr	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	IB (rh)	IA (ph)	Sa.
1802—14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1821	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(2)	(2)	(8) ¹
1829	—	—	—	—	2	2	2	—	—	—	6
1830	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	8
1833	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	8 ²
1838	—	—	—	—	2	2	2	2	2	—	10
1840	—	—	—	—	—	2	2	2	—	—	6
1841	—	—	—	—	—	2	2	2	2	—	8 ²
1852	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
1865	—	—	—	2	2	2	(2)	(2)	(2)	(2)	6+(8)
1872	—	—	—	2	2	2	3	3	3	3	18
1874	—	4	4	3	3	3	2	2	2	2	25
1880	4	4	4	3	3	2	3	3	2	1	29
1885	4	4	4	2	2	2	2	2	2	1	25
1890—92	4	4	4	1½	1½	1½	1½	1½	2½	—	22 ³

¹ fakultativ. ² en dehors des classes. ³ Sachsen: 18.

² Gréard I, 39.

dreijähriger kursus an die *quatrième* sich anschliessen sollte. Sie hatte aber keinen bestand und wurde durch Fortouls gabelung 1852 wieder beseitigt. Erst 1865, nachdem durch die welt-ausstellungen von 1855 und 62 die überlegenheit anderer völker dargethan war, ging man daran, durch ein gesetz, nicht mehr durch verordnung, die realschulen fest zu begründen.

Die schöpfung des in Frankreich jetzt so blühenden real-schulwesens ist eines der vielen verdienste Victor Duruys. Mit ihm, dem sohne eines gobelinarbeiters, war endlich einmal ein mann an die spitze des unterrichtes getreten, der als lehrer den unterricht und das unterrichtswesen genau kannte, und der als offensinniger historiker einen scharfen blick für die zeitverhältnisse und die bedürfnisse der zeit hatte; ein mann, der bei antritt seines amtes die stolzen worte aussprechen konnte: *J'arrive ici sachant mon métier, et je regarderai à tout.*¹

Schon 1863 hatte er für das *enseignement spécial* eine provisorische lehrordnung ergehen lassen, damit sie erprobt werden konnte. Der kursus war fünfjährig, das letzte jahr war fakultativ und der vorbereitung für gewisse schulen gewidmet. Im ersten jahre fielen den neueren sprachen 4, im zweiten 5½, im dritten 5 und im vierten 4 stunden zu.

1865 wurde der kursus fünfjährig, und durchgängig war die neuere sprache mit vier stunden bedacht. 1882 wurde ein vor-kursus eingerichtet, der 6 stunden hatte, dafür war im vierten und fünften jahr die zahl auf 3 herabgesetzt. 1886 trat neben die erste fremdsprache, die mit 5, 5, 4, 2, 2, 2 stunden ausgestattet war, im 4.—6. jahr die zweite mit 3 mal 3 stunden.

Im jahre 1890 endlich wurde für gymnasien und realanstalten in den ersten drei klassen der gemeinsame lateinlose unterbau hergestellt. Da wird die erste fremdsprache wöchentlich vier stunden gelehrt. Diese hauptsprache hat in *sixième* 6, in *cinquième* und *quatrième* 4, in *troisième* und *seconde* 3 stunden, in der obersten klasse nur eine wahlfreie, zusammen also 32 resp. 33 stunden, gegen 34 an sächsischen realgymnasien, 31 an preussischen, und 47 stunden an den preussischen oberrealschulen.

In *cinquième* (III A) setzt die zweite neuere sprache mit 4 stunden ein, sie hat in *quatrième* 6, in *troisième* und *seconde*

¹ Lavis, *Un ministre.*

je 3 stunden, in der ersten klasse nur eine fakultative, zusammen 16 resp. 17 stunden, gegen 18 an sächsischen und preussischen realgymnasien, 25 an oberrealschulen.¹

Sonach hat man in Frankreich schon seit jahren im höheren unterrichtswesen eine einrichtung geschaffen, auf die man hoffentlich in Deutschland wenigstens für die realanstalten bald zukommt: einen dreijährigen, lateinlosen unterbau mit gemeinsamem lehrplan. Für Frankreich ist der vorgang um so bemerkenswerter, weil er zeigt, wie thöricht es ist, wenn man sich in Deutschland einredet, Frankreich erblicke im deutschen schulwesen ein erstrebenswertes vorbild. Nachdrücklich hat schon 1890 der frankfurter direktor dr. K. Laubert in seinen pädagogischen skizzen aus Frankreich auf diesen irrthum hingewiesen. „Während man in Deutschland, so sagt er, sich vielfach in dem bewusstsein wiegt, dass unser schulwesen nicht nur das beste ist, sondern auch als solches gilt, dass wir nicht nötig haben, von anderen zu lernen, während es in manchen kreisen geradezu als patriotismus angesehen wird, von der durchgängigen vortrefflichkeit unserer schuleinrichtungen überzeugt zu sein, während man nicht sieht, dass die anderen nationen uns zwar eine höfliche verbeugung machen, im übrigen aber ihr schulwesen durchaus eigenartig einrichten und unsere schuleinrichtungen oft gar nicht zum muster nehmen, ja in wichtigen dingen entgegengesetzte wege wandeln, während dessen haben die franzosen lernbegierig alle pädagogischen kongresse und ausstellungen beschickt, haben zahlreiche hervorragende schulmänner

¹ Nachstehende tabelle veranschaulicht die entwicklung des unterrichts an den realanstalten:

Enseignement (spécial) moderne.

Jahr	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	Sa.
1863	—	—	—	—	4	5 1/2	5	4	fak.	18 1/2
1865	—	—	—	4	4	4	4	4	—	20
1882	—	—	6	4	4	3	3	4	—	24
1886	—	—	5	5	4	2	2	2	—	20
	—	—	—	—	—	3	3	3	—	9
1890	4	4	—	6	4	4	3	3	(1)	32 (33)
	—	—	—	—	4	6	3	3	(1)	16 (17)

Die veränderungen vom 20. juli 1897 konnten hierbei noch nicht berücksichtigt werden (s. Wychgrams Zeitschrift III, 152).

ausgesandt, um vom ausländischen unterrichtswesen eindringende kenntnis zu erlangen, und ohne direkt nachzuahmen, das beste sich zu assimiliren gesucht.“

Es ist erfreulich, dass die preussischen behörden die vorgänge auf dem gebiete des schulwesens aufmerksam zu beobachten scheinen und schon mit den plänen von 1892 zeitgemässen strömungen gefolgt sind, in der durch ungeahnte erfolge bestätigten erkenntnis, dass nur auf besonnenem fortschritt, auf der entfaltung und anspannung aller kräfte Deutschlands grösse und sicherheit ruht. Hoffentlich erschliesst man sich dieser erkenntnis auch da, wo man bisher noch zu starr und beschaulich am „bewährten alten“ hängt, indem man sich vergegenwärtigt, zu welch bedauerlichen folgen und schweren niederlagen das eigensinnige festhalten an veraltetem, das sorglose vertrauen auf die vollkommenheit bestehender zustände in zeiten der entscheidung stets geführt hat. Auch Frankreich ist diese bittere erfahrung nicht erspart geblieben, man erkannte allgemein die fehler und unterlassungen, die man begangen hatte, erst dann, nachdem ein grenzenloses unglück über das land herein gebrochen war.

Die gymnasien sind nicht die einzigen anstalten in Frankreich, an denen in neueren sprachen unterrichtet wird. Der vollständigkeit halber muss wenigstens erwähnt werden, dass auch in den höheren mädchenschulen, in die die schülerinnen mit dem 12. oder 13. jahr eintreten, die neuere sprache (englisch oder deutsch) fünf jahre hindurch mit 3 stunden wöchentlich bedacht ist,¹ dass in den lehrerseminaren nicht wie in den sächsischen seminaren latein, sondern eine neuere sprache gelehrt wird, und dass auch in den gehobenen volksschulen unterricht in einer neueren sprache erteilt wird.² Es ist hier wohl auch der rechte ort, ein wort über die sprachen selbst, die gelehrt werden, einzufügen. Das dekret des Lakanal bestimmte schon 1795, dass *die* neueren sprachen zu lehren seien, die dem örtlichen bedürfnis entsprächen (*les plus appropriées aux localités*). Allerdings beschränkte sich später der sprachunterricht vorwiegend auf deutsch und englisch, doch nicht lediglich.

¹ Durch eine verordnung vom 27. juli 1897 hat der lehrplan einige änderungen erfahren (s. Wychgram III, 151).

² Näheres findet sich bei Hartmann, s. 50. 51.

So erwähnt Hahn,¹ dass (noch 1847 „in gewissen schulen des südens auch die italienische oder spanische sprache betrieben wurde“. Später aber mag man deutsch und englisch an sämtlichen schulen eingeführt haben, denn Duruy schreibt 1863 ausdrücklich²: *Cet enseignement ne porte jusqu'à présent que sur l'anglais et l'allemand: je ne vois pas pourquoi l'on exclut l'italien et l'espagnol dont nos provinces du sud ont besoin*. In der that verlangt er 1867 auskunft über die zahl der schüler, die in den einzelnen anstalten deutsch, englisch, italienisch oder spanisch reden können.³ Bekanntlich hat man an dieser einrichtung festgehalten, es ist sogar noch russisch hinzugetreten, doch wiegen noch immer deutsch und englisch vor.⁴

Die lehrordnungen, auf denen die darstellung bis jetzt gefusst hat, zeigen ungefähr, was man zu verschiedenen zeiten erreichen wollte. Jedermann weiss jedoch, dass die verwirklichung des geplanten mit den verordnungen nicht ohne weiteres gegeben ist, dass die thatsächlichen zustände mit verordneten zielen durchaus nicht identisch sind, und dass die wirklichkeit um so mehr hinter dem wünschenswerten zurückbleibt, je weniger es den leitenden persönlichkeiten anliegt, die durchführung ihrer massnahmen ernstlich zu betreiben, oder je grösser der mangel an geeigneten beamten ist. So fesselnd es nun ist, konkreten zuständen nachzugehen, so schwierig ist es auch, und für den fernstehenden beobachter ist es ganz unmöglich, in lückenloser darstellung das bild einer entwicklung zu geben, die sich während der verflossenen 50 jahre an mehr als hundert orten vollzogen hat. Immerhin wird man aus einer anzahl von zeugnissen und erinnerungen in grossen strichen auch die thatsächliche lage des unterrichtes und die verhältnisse der lehrerschaft andeuten können.

So lange in den gymnasien die sprachlehrer nur zum privatunterricht zugelassen waren, kann man von dem unterricht in neueren sprachen und einem lehrerstand der neusprachler füglich nicht reden. Man kann diese sprachmeister aber ungefähr beur-

¹ Hahn a. a. o. 459.

² *Circulaires* s. 38.

³ *Circulaires* s. 490.

⁴ Arcambeau, *De l'Enseignement des Langues vivantes en France* in Wychgrams Zeitschrift für ausländ. unterrichtswesen 1, 234.

teilen nach den persönlichkeiten, denen die behörde nach einföhrung der neueren sprachen diesen unterricht übertrug. Da war man vor die aufgabe gestellt, die nötigen lehrer zu beschaffen. Sofort zeigte sich denn auch, wie gering man das neue bildungsmittel schätzte, das man nur widerwillig als notwendiges zeitübel in den alten rahmen eingefügt hatte. Man glaubte schon genug zu thun, wenn man leute herbeizog, die deutsch oder englisch sprechen konnten. Bisweilen war selbst diese voraussetzung nicht erfüllt; überaus fragliche persönlichkeiten, arbeitslose polen, schiffbrüchige ungarn, flüchtige deutsche, alles fand sich hier zusammen. Schon das beweist deutlich genug, wie wenig man bestrebt war, etwas zu erreichen, und mit welcher geringschätzung man die neueren sprachen behandelte.

Les cours, so berichtet A. Duruy,¹ n'étaient le plus souvent confiés qu'à des professeurs de rencontre. Il y avait un peu de tout dans ce personnel hybride et cosmopolite: même des Polonais sans ouvrage et des Hongrois qui avaient eu des malheurs. L'Université recueillait volontiers ces épaves de la révolution internationale et leur ouvrait libéralement ses écoles, sans exiger d'eux aucune garantie de grade ni d'honorabilité.

Eine sehr schlagende illustration hierzu bietet das geschichten, das Bréal uns erzählt. Wenn es auch ein wenig herausgeputzt sein mag, so ist der kern doch jedenfalls wahr. Er sagt²: *En 1832, il y eut, comme vous savez, un soulèvement de la Pologne. L'insurrection ayant été comprimée, beaucoup de Polonais vinrent se réfugier en France, où ils trouvèrent un accueil sympathique. On chercha à les placer. L'un d'eux obtint une audience du ministre de l'instruction publique à qui il avait été recommandé. Après quelques moments de conversation, le personnage officiel lui offrit une chaire d'allemand. — Pardonnez-moi, monsieur le ministre, mais je dois vous dire que je ne sais pas l'allemand. — Eh! vous en savez toujours assez. — Mais je vous assure que je l'ignore absolument. — Ah! laissez donc! ... Toute discussion était inutile. Il fut envoyé dans un petit collège du Midi. Notre professeur, qui ne savait réellement*

¹ A. Duruy (der sohn des ministers Victor Duruy), *L'Instruction publique et la démocratie*, s. 221.

² M. Bréal, *de l'Enseignement des Langues vivantes*, s. 11.

pas le premier mot de la langue de Schiller, se demanda ce qu'il alla faire. Après un peu de réflexion, il se décida bravement à enseigner ... le polonais. Personne n'y prit garde. Dix ans, quinze ans se passèrent. Enfin survint un inspecteur qui, par hasard, savait l'allemand. Il écoute, prête l'oreille, ne comprend rien. Il se fait montrer les devoirs: stupéfaction profonde, pas un mot de connaissance. Après la classe, il prend le professeur à part: «M'expliquerez-vous...?» Celui-ci alors, assez confus, conte ce qu'il en est L'histoire ajoute que l'inspecteur se montra humain, voyant que le digne professeur touchait à l'âge de la retraite et pensant peut-être qu'au fond la différence pour les élèves n'était pas grande.

Man wird versucht sein, zu sagen: das mag wohl einmal vorgekommen sein, aber ein vereinzelter fall beweist noch nichts. Es handelt sich ja auch nur um ein provinzialstädtchen, und bei denen ist man ja stets geneigt, unregelmässigkeiten ordnungsgemäss zu finden. Der schon erwähnte sohn V. Duruys jedoch, der sicherlich ein pariser gymnasium besucht hat, erzählt von seiner eigenen schulzeit:¹

En 18.. le professeur d'allemand du lycée de ... — un fort digne homme d'ailleurs — avait été condamné deux fois à mort dans son pays (also 1848); nous l'admirions beaucoup à cause de cette double auréole, mais nous ne lui permettions pas de faire son cours, et sa classe était un véritable charivari ... Nous l'avions surnommé Silvio Pellico, il le savait et il en était fier. Il est mort fou, j'en ai toujours eu des remords.

Ebenso lehrreich und gewichtig ist ein zeugnis von Francisque Sarcy, weil es auch einen einblick in die kollegialen verhältnisse gestattet und von einem manne herrührt, von dem man gewiss nicht behaupten kann, dass er eine besondere vorliebe für die neueren sprachen gehegt hätte, denn er war altphilologe, der aber aus erfahrung spricht. — Als 1851 die lehrer die auflösung der université befürchteten, weil eben die schule ein teil des kaufpreises für die kirchliche nachsicht dem staatsstreich gegenüber war, da fragte sich auch Sarcy, einer der nicht wenigen aufrechten, die damals dem schulwesen den rücken kehrten:

¹ A. Duruy, a. a. o. s. 221.

Was fängst du dann aber an? Mit schrecken erkennt er, dass sein griechisch und sein latein ihm nichts nützen können.

*Je n'étais réellement capable que de transmettre à d'autres le peu de latin et de grec que j'avais reçu moi-même de mes maîtres; mais où l'enseignerais-je, si justement je quittais l'Université, le seul endroit où cette denrée eût un prix?*¹

Jetzt fällt ihm schwer auf die seele, dass er die neueren sprachen in der jugend vernachlässigt hat; aber konnte man denn erwarten, dass ein knabe diese sprachen mit mehr einsicht beurteilte, als seine verehrten lehrer des lateinischen und griechischen? — „Dieser unterricht, sagt Hahn, wird von lehrern und schülern so gering geschätzt, dass die darin erlangten preise keinem der letzteren unter den kameraden als ehre gerechnet werden, und dass sich ein guter schüler nie darum bemüht.“ Ähnlich sagt Sarcey:

Je ne savais point de langue étrangère: c'était un peu la faute de l'Université, qui, en ce temps-là AFFECTAIT DE MÉPRISER CETTE ÉTUDE qu'elle tenait pour secondaire; c'était un peu la mienne, car, parmi mes contemporains, d'autres EN DÉPIT DU PRÉJUGÉ avaient appris l'anglais ou l'allemand, et quelques-uns même les deux langues.

Sarcey beschliesst nun das versäumte nachzuholen; er studirt geschichte und will auch die neueren sprachen noch hinzulernen. Diesem umstand verdanken wir die schilderung vom stande des neusprachlichen unterrichtes im *lycée* von Chaumont zu beginn der fünfziger jahre.

Le lycée de Chaumont, so erzählt Sarcey, avait naturellement un professeur de langues étrangères. C'était un Allemand long, sec et maigre, qui parlait, je crois, tous les idiomes de l'Europe; mais il était bien incapable d'en enseigner un seul. Je demandai à ce fils de la Germanie la permission de suivre sa classe: il me l'accorda de fort bonne grâce; mais je ne me doutais pas que la seule chose que l'on pût apprendre sérieusement dans la classe de ce brave homme, était le jeu de saute-mouton. Les élèves avaient depuis de longues années pris l'habitude de choisir l'heure d'anglais pour s'exercer à travers

¹ Sarcey, *Souvenirs de jeunesse*, s. 197.

les bancs à ce jeu qui est le croquet de notre France, c'était une tradition. Le professeur souriait derrière ses lunettes aux expansions de cette joie turbulente. Ma présence inopinée troubla fort les élèves; mais je crois qu'elle dérangerait encore plus le professeur. Il était accoutumé au bruit, et le silence l'étonnait et le déconcertait. Je l'obligeais à faire un semblant de classe, ce qui ne lui était pas arrivé depuis le vertes années de sa jeunesse. Il me donnait au diable de grand cœur et les élèves me maudissaient tout bas. Peu à peu cependant les garnements s'étaient renhardis, et je vis bien que, si je persistais à rester au milieu d'eux, ce serait sur mon dos qu'ils apprendraient la grammaire anglaise. Je me retirai discrètement et les rendis, professeur et élèves, à leurs aimables jeux.¹

Man hatte die sache eben in einer weise betrieben, die weder der pädagogischen einsicht, noch dem guten willen der unterrichtsbehörde ein besonderes zeugnis ausstellt, und ganz im allgemeinen sagt auch Sarcey: *L'Université s'était imaginé qu'il n'y avait qu'à faire venir d'Allemagne des professeurs d'allemand et d'Angleterre des professeurs d'anglais pour posséder un bon enseignement des langues vivantes.*

Ja freilich, wer latein und griechisch gelernt hatte, der konnte mit einigen erinnerungen aus der schulzeit sein wissen wohl gewohnheitsmässig weitergeben. Für den unterricht in den neueren sprachen aber gab es keine überlieferung, keine methodik, keine routine. In leichtfertiger weise beschritt man den ersten besten weg, der sich zu bieten schien. Man dachte nicht einmal daran, dass selbst der lehrer, der in der muttersprache unterrichtet, ja selbst der elementarlehrer, und wenn er in der einfachsten dorfschule unterrichtet, als solcher sorgfältig vorgebildet werden muss. Wie konnte und durfte man erwarten, dass der fremde, der die landessprache meist nur unvollkommen beherrschte, der weder land noch leute kannte, dem das denken und fühlen seiner schüler völlig unverständlich und fremd war, wie in aller welt konnte man erwarten, dass dieser fremdling einzig wegen der kenntnis seiner muttersprache eine für das lehramt geeignete persönlichkeit wäre? Gewiss gab es auch unter diesen fremden eine geringe anzahl geborener lehrer.

¹ Sarcey, *Souvenirs de jeunesse*, s. 200.

Wie aber konnten sie etwas erreichen, da sie und ihr unterricht von schülern und kollegen mit geringschätzung angesehen wurden?

Die erfolge waren dementsprechend. Selbst in Paris sah es traurig aus. „Im deutschen als auch im englischen, schreibt Hahn 1847, bringen es die lehrer *ohne eigene schuld*, nicht einmal soweit, wie man in deutschen gymnasien im französischen kommt, und — fügt er hinzu — man weiss, was das sagen will.“¹

Bekanntlich hat man auch in Deutschland mit diesen fremden sprachmeistern schlechte erfahrungen gemacht, und man führt gerade diesen umstand als ein gewissermassen durch that-sachen gestütztes bedenken gegen die neue methode ins feld. Ganz mit unrecht. Denn was dereinst die *maitres de langues* als ziel ihres unterrichtes betrachteten — die mechanische vermittlung eines gewissen sprachstoffes und einer gewissen fertigkeit im gebrauch gebräuchlicher wörter und wendungen — das betrachtet die neuere methode in gewisser hinsicht nur als unerlässliche vorbedingung, als notwendige grundlage für die möglichkeit eines tieferen eindringens in das verständnis litterarischer und philosophischer erzeugnisse eines von dem unseren verschiedenen volksgeistes. Mit dem unerlässlichen können aber soll zugleich eine unmittelbare erkenntnis der spracherscheinungen und des sprachgeistes vermittelt werden, eine aufgabe, die nur von wissenschaftlich gebildeten lehrern gelöst werden kann. Diese wissenschaftlich, pädagogisch und praktisch vorgebildeten lehrer aber sind jetzt vorhanden, und damit ist die hauptbedingung für die methode erfüllt. Die misserfolge also, die man lediglich durch ungeeignete massnahmen gezeitigt hat, sind in keiner weise gegen eine methode geltend zu machen, die ganz andere ziele verfolgt, und die auf ganz anderen voraussetzungen und grundlagen ruht.

Auch in Frankreich kam man schliesslich zu der überzeugung, dass für gedeihlichen unterricht in geeigneter weise vorgebildete einheimische lehrer unbedingt nötig sind. Man suchte diese lehrer nun zu erhalten, indem man auch für sie durch das dekret vom 11. oktober 1848 ein wissenschaftliches staatsexamen, die *agrégation des langues vivantes*, einrichtete. Aber kurz darauf, schon am 10. april 1852, wurde durch die

¹ Hahn a. a. o. 460.

klerikale reaktion mit den übrigen auch dies examen wieder aufgehoben.

So blieb denn, zum grossen schaden Frankreichs, der unterricht in den neueren sprachen vernachlässigt; noch 1863 sind die zustände unverändert dieselben: die lehrerschaft meist ihrer aufgabe nicht gewachsen, der erfolg vereitelt durch die missgünstige haltung erbeingesessener kollegen. Das spricht der minister ziemlich unverhüllt selbst aus, denn er sagt:

Notre professorat des langues vivantes se compose en grande partie d'étrangers dont plusieurs (lisez: la plupart) avec du mérite n'ont point l'art de se faire écouter des élèves et de les maintenir en ordre.

Comme l'ancienne Université ne connaissait pas cet enseignement, on accuse la nouvelle de ne point l'aimer. S'il en était ainsi, elle ne serait pas de son temps. Avec les relations faciles et multipliées qui se sont établies entre les peuples, la connaissance des langues vivantes est une nécessité.¹

Den stand des unterrichtes zeichnet Duruy kurz mit den worten:

Nous ne devons pas craindre d'avouer que l'étude des langues n'a jusqu'à présent, produit que des résultats insuffisants; bien des raisons, qu'il est inutile d'exposer ici, ont amené l'insuccès que nous déplorons. C'est une entreprise à reprendre.¹

Die ganze sache war also von vorn anzufangen. Man kann eine ungefähre vorstellung von der schwierigkeit dieses unterfangens gewinnen, wenn man hört, dass es im jahre 1865 an den öffentlichen schulen in Frankreich im ganzen nur 174 lehrer der neueren sprachen gab, darunter nur 22, die das staatsexamen bestanden hatten, und 149, die nur einen lehrauftrag hatten; von diesen hatten nur 80 ihre befähigung nachgewiesen. In der that war es kein leeres wort des ministers, wenn er sagte, er wolle allenthalben nach dem rechten sehen. Auch den unterricht in neueren sprachen hat er nachdrücklich gefördert; gleich bei seinem amtsantritt fasste er die nötigen massnahmen ins ange, die geeignet waren den unterricht und die stellung und bildung der damit betrauten lehrer zu heben. — Bei den schülern weiss er dem unterricht geltung zu verschaffen, indem er den neueren sprachen bei den schlussprüfungen den ent-

¹ *Circulaires* etc. s. 34, 35.

sprechenden einfluss zubilligt, er stellt diesen unterricht den anderen fächern gleich, indem er ihn schon 1864 als prüfungsfach bei dem berühmten *concours général* sowie in den *concours académiques* zulässt, für die aufnahme in Saint-Cyr eine neuere sprache fordert.

*Je pense, Sire, schreibt er an den kaiser, qu'il conviendrait de relever cet enseignement au niveau des autres, d'abord en l'admettant au concours général de Paris et aux concours académiques des départements, . . . et surtout en relevant la condition des maîtres qui le donnent.*¹

Um den lehrerstand zu heben, verordnet er 1864 das staats-examen in neueren sprachen wieder, und damit stellt er diesen unterricht gleichberechtigt neben die anderen fächer und die lehrer, die ihn vertreten, auf dieselbe stufe, wie ihre übrigen kollegen.² Er erkennt aber auch schon, dass neben der wissenschaftlichen die praktische durchbildung dieser lehrer ein unabweisbares bedürfnis ist, und dass diese praktische befähigung sich nur durch längeren aufenthalt im ausland erwerben lässt. Den lehrern hierzu gelegenheit zu geben, hält er mit recht für wichtiger, als eine besondere abteilung für die wissenschaftliche ausbildung in der *École normale supérieure*. Hierüber äussert er sich folgendermassen:

Pour assurer à ce personnel un recrutement meilleur, on a songé à créer une section des langues vivantes à l'École normale supérieure. Je préférerais de beaucoup, sans repousser les étrangers, accorder à ceux de nos nationaux qui se distingueraient le plus au concours public des langues vivantes, le droit et les moyens d'aller passer un an à l'étranger pour achever de s'y familiariser avec l'idiome qu'ils auraient à enseigner.

Nun war selbstverständlich mit der erkenntnis der übelstände und den zweckmässigen massnahmen des ministers nicht gleich abhilfe geschaffen, die besserung und umgestaltung konnte nur überaus langsam vor sich gehen, und die auf so gesunder grundlage angebahnte gedeihliche entwicklung, die allenthalben widerstände zu überwinden hatte, würde vielleicht auch vereitelt

¹ *Administr.* 124.

² *L'agrégation pour les langues vivantes donne lieu aux mêmes avantages que les autres ordres d'agrégation.* Art. 9 de l'arrêté du 5 décembre 1864.

worden sein, wenn die politischen ereignisse nicht auch den widerstrebenden die augen geöffnet und Duruy recht gegeben hätten. Man hatte in der that erst durch schaden klug werden müssen, ehe man allgemein zu besserer einsicht gelangte. — Die fortschritte werden am besten dargestellt durch die wachsende zahl der lehrer. Während es, wie schon gesagt, 1865 im ganzen nur 174 gab, war die zahl bis 1887 schon auf 704 gestiegen, das heisst sie hatte sich in 20 jahren vervierfacht; nach der aufstellung von M. Arcambeau in Wychgrams zeitschrift unterrichteten 1895 an den höheren knabenschulen 1023 lehrer der neueren sprachen, und augenblicklich ist der bedarf an solchen lehrkräften in Frankreich völlig gedeckt; man hat sogar schon vorgeschlagen, die für studirende ausgesetzten stipendien zur fortsetzung ihrer studien im ausland zurückzuhalten. —

Wer die fortschritte der neueren sprachen feststellen will, wird ferner nicht unterlassen dürfen, auch auf die entwicklung der realanstalten einen blick zu werfen. Wenn schon die neueren sprachen sich nur schwer die gebührende stellung und achtung im lehrplan der gymnasien erringen konnten, so wurde es dem neubegründeten realunterricht noch schwerer, sein dasein zu behaupten, besonders da, wo er mit dem klassischen unterricht unter gemeinsamer leitung stand. Die altklassischen gymnasien wollten nicht einsehen, dass sie nicht mehr allein alle bildung vermitteln können, dass neben den zukünftigen beamten und gelehrten auch die kinder von millionen anderer staatsbürger ein recht auf erziehung und unterricht haben, der dem klassischen an wert ebenbürtig ist und deshalb ebenso hoch in der allgemeinen wertschätzung stehen muss, — woraus sich ergibt, dass man den klassischen unterricht wohl für gewisse berufe für besonders geeignet halten kann, dass er jedoch nicht für alle berufe die geeignetste vorbildung gibt, dass man ihm wohl gewisse *vorrechte*, *keinesfalls aber alle rechte* einräumen sollte. Trotz widriger umstände hat sich indessen auch in Frankreich das realschulwesen überraschend entwickelt. Ein bild giebt Gréard, und seine worte sind um so bedeutungsvoller, da hier der weit über jeder partei stehende leiter des gesamten pariser unterrichtswesens spricht.¹

¹ Gréard a. a. o. I, 43.

L'enseignement classique, sagt er, n'avait pas vu sans déplaisir élever à côté de lui, presque au même rang que lui, un enseignement qu'il s'était toujours refusé à admettre comme son égal. Il lui reprochait de vouloir s'imposer, alors qu'il n'aurait dû penser qu'à se faire accepter; il l'accusait, n'étant pas doté, de vivre aux dépens d'autrui; son nom même était considéré comme une usurpation. On n'avait pas compris que la création de cette nouvelle forme d'éducation secondaire aurait nécessairement pour effet de soulager les études classiques du poids de ceux qui étaient incapables de le suivre, qu'il répondait d'ailleurs à d'incontestables besoins de la société moderne, qu'il devait avoir, que dis-je? qu'il avait son élite d'esprits toute prête; on en faisait l'enseignement des déclassés. Cependant telle est la force d'une conception juste, que, malgré les oppositions, les obstacles, les défaillances, la clientèle de cet enseignement si mal compris et si mal secondé, n'avait pas cessé de se développer.¹

In der that zeigt die schülerzahl der realanstalten eine stete zunahme. Während der jahre 1865—1880 stieg im pariser schulbezirk die zahl der gymnasiasten von 2586 auf 3348, vermehrte sich also um 22,76%; die zahl der realschüler belief sich 1865 auf 1064 und erhöhte sich auf 2094, stieg also um 49,19%.² Nach der statistik von 1887³ besuchten ziemlich 59959 schüler gymnasien, die realanstalten dagegen 22887. Da jedoch die 19577 schüler der gemeinsamen lateinlosen vorklassen den gymnasien zugezählt sind, so sind die richtigen verhältniszahlen 40382 zu 22887. — Es sind also nach jeder richtung hin ausserordentliche fortschritte gemacht worden. — Auf die gegenwärtigen zustände, die heranbildung der lehrer, ihre examina und unterrichtlichen erfolge einzugehen, liegt keine veranlassung vor. Es ist hier einfach auf Hartmanns beobachtungen hinzuweisen, die alles wissenswerte bieten. Wer die prüfungen genauer verfolgen will, dem liefern die in der *Revue universitaire* abgedruckten aufgaben und programme, sowie die eingehenden berichte über die prüfungen die nötigen unterlagen. Ebenso unterrichtet, so-

¹ Gréard I, 43, 45. ² Ibid. s. 48.

³ Baumeister, *Die einrichtung und verwaltung des höheren schulwesens in den kulturländern von Europa und in Nordamerika*, 457/58.

weit das volksschulwesen und die lehrerseminare in frage kommen, hierüber das von dem generalinspektor M. M. Jost herausgegebene *Annuaire de l'Enseignement primaire*. Wir kehren zu den lehrern der neueren sprachen zurück.

Mit der amtlichen gleichstellung musste natürlich, wenigstens theoretisch, auch die soziale und kollegiale gleichwertung mit den übrigen lehrern eintreten, zunächst wenigstens in den berufsverhältnissen, also in den pflichten und in der besoldung.

Die lage der sprachlehrer war anfangs wenig beneidenswert. Von 1821—29, wo unterricht in neueren sprachen nur auf wunsch der eltern erteilt wurde, mussten die familien die stunden extra bezahlen. Das einkommen mag also schwerlich genügend, jedenfalls muss es sehr schwankend gewesen sein. Als im jahre 1838 eine sprache angeblich obligatorisch wurde, sollten auch die gehaltsverhältnisse geregelt werden; die besoldung blieb aber äusserst mässig und betrug noch 1853 nicht über 1500 fr. Im jahre 1857 wurde der mindestgehalt auf 1700 fr. festgesetzt. Da man aber schon 1841 für das *certificat d'aptitude* eine persönliche zulage (*indemnité*) von 400 fr. und für die *licence* eine solche von 300 fr. gewährt hatte, so war für einen lehrer, der beide prüfungen bestanden hatte, ein zuwachs von 700 fr. zu verzeichnen, er konnte also 2400 fr. beziehen. 1864 wurde nun von Duruy die *agrégation* neu geschaffen, wodurch die neusprachler den übrigen kollegen gleichgestellt wurden, das heisst ihr gehalt stieg in Paris von 3500—4500 fr., wozu sie als *agrégés* eine persönliche zulage von 400 (jetzt 500) fr. erhielten. — Daneben aber bezogen sie noch das *traitement éventuel*. Nach einer verordnung vom 5 brumaire an XI wurde nämlich $\frac{1}{10}$ der pensionsgelder je nach höhe des gehaltes unter die lehrer verteilt. Zwei drittel erhielt der klassenlehrer, $\frac{1}{3}$ die übrigen, im jahre XII wurde der klassenlehrer auf $\frac{1}{3}$ beschränkt.¹ — 1847 wurde bestimmt, dass dies *traitement éventuel* mindestens 600 fr. betragen sollte, 1858 wurde dies minimum auf 800, 1867 auf 1000 fr. erhöht; demnach bezog schon 1867 ein lehrer, der die *agrégation* bestanden hatte, 4900—5900 fr. gehalt. Bekanntlich beziehen jetzt die pariser lehrer einen anfangsgehalt

¹ Duruy, *Rapport* LIII.

von 5000 fr. neben ihrer zulage von 500 fr., und sie können in 10 dienstjahren den höchstgehalt von 7500 fr. erreichen.¹ —

Auch in den pflichten haben sich wandlungen vollzogen. Nach dem reglement vom 4. sept. 1821 waren die lehrer wöchentlich zu 20 stunden unterricht verpflichtet, aber schon 1852 und 57 wurde die zahl ermässigt auf 12—15 stunden in den oberklassen, auf 17 in *seconde* und *troisième*. Die lehrer der neueren sprachen aber standen ausserhalb der geordneten verhältnisse. Da sie nicht den vollen gehalt bezogen, waren sie nach der verordnung vom 19. dezember 1855 nur zu 15 unterrichtsstunden verpflichtet. Als sie aber 1865 im gehalt den übrigen lehrern gleichgestellt wurden, erhöhte man auch ihre pflichtstundenzahl auf 20 bez. 18 stunden.² Gegenwärtig sind die verhältnisse wieder günstiger. Die maximalstundenzahl beträgt zur zeit in Paris für die mathematik- und geschichtslehrer sowie für die der philosophie 12, für die übrigen 15, in der provinz nicht über 16.³

Was nun die wertschätzung der neueren sprachen und die kollegiale stellung der lehrer angeht, die sie vertreten, so ist das nötige bereits gelegentlich ausgeführt worden. Man hat gesehen, dass man nur langsam und widerwillig und nur der macht der verhältnisse und thatsachen weichend die neueren sprachen höher bewertet hat, dass man ihnen aber immer noch nicht die stellung zuerkennt, die ihnen sowohl nach ihrem unbestreitbaren bildungswert, sowie infolge der unabweisbaren bedürfnisse einer kulturepoche zukommt, die unter dem zeichen des verkehrs und der regsten wechselbeziehungen sämtlicher völker der erde in materieller und geistiger hinsicht steht; einer zeit, die noch dazu infolge eines unglaublichen bevölkerungszuwachses sich mehr als jede andere von dem ideale einer allgemein ästhetisch-litterarischen bildung, das heisst geistigen genusses oder geistiger genussbereitung, beziehentlich der befähigung dazu, abwenden und auf ihre fahne die Goethesche folge schreiben muss, nach der vor allem das notwendige, dann das nützliche und erst in letzter linie das angenehme erstrebens-

¹ Näheres findet man im ersten band der Wychgram'schen *Zeitschrift* s. 200, 201 und bei Baumeister, a. a. o. 434.

² *Circul.* s. 213. *Circ.* vom 13. febr. 1865.

³ *Annuaire de l'Instruction publique* 1895, s. 669.

wert erscheint. Den neueren sprachen einen breiten raum geben und ihnen hohe wichtigkeit beimessen, heisst also durchaus nicht den unterricht verflachen, oder ihm seine geistige tiefe nehmen, heisst durchaus nicht ihm seine philosophische, das heisst zum denken führende bedeutung schmälern, das heisst vielmehr das denken, nicht an wörtern, sondern an sachen und begriffen üben, auf deren erkenntnis und beherrschung das moderne denken, urteilen und handeln ruht. Trotzdem sich diese erkenntnis immer mehr bahn bricht, haben doch auch in Frankreich die neueren sprachen noch nicht die stellung erlangt, auf die sie anspruch erheben können, denn auch in Frankreich macht der klassische unterricht noch zu allen berufen geschickt, während die realanstalten nur als mitbewerber in einigen laufbahnen auftreten dürfen.

Dass auch die lehrer der neueren sprachen sich nicht eines besonderen entgegenkommens ihrer kollegen zu versehen hatten, ist bereits zur genüge angedeutet. Diese verhältnisse haben sich bis heute noch nicht ganz ausgeglichen. Im jahre 1893 sprach bei der feierlichen eröffnungs vorträge der *Société pour la propagation des langues étrangères en France* M. Lourdelet dies aus, indem er sagte: *L'agrégé pour l'enseignement des langues vivantes, dans l'opinion publique, n'est pas tout à fait au même rang que l'agrégé ès lettres.*¹ Und in dem aufsatz *Les langues vivantes et l'enseignement primaire* weist M. Toutey auf mannigfache angriffe hin, die die neueren sprachen besonders von vertretern des klassischen unterrichts erfahren: *Pendant l'année scolaire 1896—1897 les langues vivantes ont eu à subir de nouvelles attaques, qui, heureusement ne semblent pas devoir leur être bien funestes. . . . Ce qui nous donne bon espoir, c'est que toutes les attaques viennent d'écrivains à culture classique.*²

In der that werden diese angriffe auf die weitere entwicklung der verhältnisse schwerlich irgend welche hemmung auszuüben im stande sein, einen geradezu verhängnisvollen einfluss aber hat diese nebenbuhlerschaft auf die entwicklung der methode gehabt, auf die an letzter stelle noch einzugehen ist.

¹ *Revue pédagogique*, mars 1894, s. 223.

² *Annuaire de l'Enseignement primaire* 1898, s. 377.

(Schluss folgt.)

Dresden.

KONRAD MEIER.

BEITRÄGE ZUR DEUTSCHEN METRIK.

ZWEITES KAPITEL. ÜBER DEN TAKT.

Minor bestimmt auf s. 7 seiner *Neuhochdeutschen metrik* den takt, die rhythmische einheit, als das, was bei einer rhythmischen aufeinanderfolge von stärkeren und schwächeren taktschlägen zwischen zwei stärkeren schlägen liegt. Der begriff des taktes wird also auf den begriff des taktschlages zurückgeführt. Was ist nun der taktschlag? Wie aus Minors taktdefinition hervorgeht, versteht er darunter einen *moment*, den moment, in dem die bewegung des stäbchens beim taktiren eine im verhältnis zu ihrem übrigen verlauf starke veränderung erfährt. Ob und wie dieser moment von andern personen als dem taktirenden selbst wahrgenommen wird, ob das ohr, wie beim lauten taktiren, oder das auge, wie beim lautlosen taktiren, dabei eine vermittelnde rolle spielt, kommt nicht in betracht, wo es sich um den verlauf der taktirbewegung und nicht um ihre wirkung handelt. Es sei ausdrücklich betont, dass, wo rhythmus und takt in frage kommen, es sich stets um *bewegungsempfindungen* handelt. Nicht der, der einem tanzenden zusieht oder einem ein lied rezitirenden zuhört, sondern der tanzende, der rezitirende selbst hat die *unmittelbare* empfindung des rhythmus. Gesichts- und gehöreseindrücke vermögen nur *mittelbar* die empfindung des rhythmus zu erwecken, insofern diese eindrücke nämlich, von rhythmisch bewegten gegenständen hervorgerufen, bei dem empfindenden selbst rhythmische bewegungen des körpers auslösen. Es ist nicht nötig, dass die bewegungen wirklich nach aussen hin sichtbar werden, obwohl dieses oft trotz des zwanges, den die sitte ausübt, eintritt. Wem hätten nicht schon beim anhören eines flotten

marsches die glieder gezuckt? Der wert der musik für marschirende erklärt sich eben daraus, dass die gehörsempfindungen rhythmische bewegungen des körpers auslösen und dadurch die marschirbewegungen unterstützen. Beim taktmässigen sprechen von versen hat der sprechende bezüglich des taktmomentes eine ähnliche empfindung wie einer, der mit dem stäbchen in der hand taktirt. Sind doch auch die vorgänge einander ganz ähnlich: an die stelle der bewegung der hand beim taktiren tritt beim taktmässigen rezitiren die bewegung der artikulationsorgane. Wann tritt nun beim gesprochenen wort der moment des takt-schlages ein, d. h. wann findet in der reihe von bewegungen, die von den artikulationsorganen zur erzeugung eines „wort“ genannten lautkomplexes gemacht werden müssen, jene sprungartige veränderung ein, die eben den moment des takt-schlages bezeichnet?

Brücke, der physiologe, hat sich zuerst diesem problem gegenübergestellt. Aber sein unfester standpunkt in der frage, von welcher seite aus hierbei das gesprochene wort zu betrachten sei, ob von der artikulatorischen seite des sprechenden oder der akustischen des hörenden, hat ihn zu einer falschen antwort geführt. Indem er sich selbst beobachtete, während er beim skandiren den takt markirte, gelangte er zu folgenden festsetzungen: wenn der vokal der akzentuirten silbe kurz ist, so wird der takt-schlag dann gegeben, wenn eben dieser vokal durch den nachfolgenden konsonanten abgelöst wird.¹ Trifft die arsis einen langen vokal, dem sich kein konsonant unmittelbar anschliesst, so liegt der höhepunkt der arsis im verlaufe dieses vokals.² Trifft die arsis einen langen vokal, der seine silbe nicht schliesst, so liegt ihre höhe ganz nahe an der grenze zwischen vokal und konsonant.³

Es ist für das feine ohr des physiologen ein schönes zeugnis, dass diese angaben im grossen und ganzen mit den resultaten übereinstimmen, die eine untersuchung der tonbewegung im vokal des gesprochenen einzelworts auf grund phonographischer

¹ Brücke, *Die physiologischen grundlagen der neuhochdeutschen verskunst*, Wien 1871, s. 24.

² Brücke a. a. o. s. 26.

³ Brücke a. a. o. s. 27.

kurven ergeben hat.¹ Beim kurzen vokal erreicht danach die tonbewegung ihren gipfel ganz nahe oder geradezu an der grenze zwischen vokal und folgendem konsonant; bei langem vokal, dem stimmhafter verschlusslaut oder dauerlaut irgend welcher natur folgt, liegt dieser gipfel ziemlich in der mitte des vokals; folgt dem langen vokal stimmloser verschlusslaut, so rückt der gipfel in die nähe der grenze zwischen vokal und verschlusslaut. Nun handelt es sich aber beim taktschlag nicht um den akustischen höhepunkt der lautfolge, sondern um einen artikulatorischen. Es ist allerdings anzunehmen, dass der akustische höhepunkt des vokals auch einem artikulatorischen entspricht: für die stimmbänder wird der akustische höhepunkt zugleich den moment höchster thätigkeitsenergie bedeuten. Aber die stimmbänder sind nicht die einzigen organe, die beim aussprechen eines wortes in thätigkeit treten, und da es mehr als fraglich ist, ob die thätigkeit der stimmbänder beim aussprechen eines vokals mehr energieausgabe bedeutet als die thätigkeit anderer artikulationsorgane beim aussprechen eines konsonanten, so darf nicht ohne weiteres angenommen werden, dass der akustische höhepunkt des vokals, d. i. der artikulatorische höhepunkt der stimmbänderthätigkeit, den arsengipfel der ganzen gesprochenen silbe bedeute. Folgender gedankengang scheint mir den angaben Brückes über die stelle des arsengipfels zu grunde zu liegen: die lautheit der sprache hängt von der stärke des ausatemungsdruckes direkt ab²; da nun der vokal der lauteste teil der silbe ist, so muss auch im verlauf des vokals der höhepunkt des ausatemungsdruckes für die ganze silbe liegen.³ Brücke bedachte eines nicht: es ist wohl wahrscheinlich, dass die wandlungen der stärke innerhalb eines und desselben lautes mit den wandlungen des ausatemungsdruckes parallel gehen, es ist aber sicher, dass derselben höhe des ausatemungsdruckes bei der thätigkeit *verschiedener* artikulationsorgane *nicht* laute von gleicher stärke ent-

¹ *Phonetische Studien*, beiblatt zu den *Neueren Sprachen*, bd. X (N. F. IV) 1896—97, s. 1—21.

² Brücke a. a. o. s. 2.

³ Vgl. Sievers, *Grundzüge der phonetik*, 2. aufl. 1881, s. 159: „Da nun, wie sich leicht beobachten lässt, der sonant der silbe stets den augenblick stärksten druckes in sich enthalten muss, u. s. w.“

sprechen — sofern wir unter stärke (besser lautheit) die fähigkeit eines lautes verstehen, auf das gehörsorgan eines zweiten einzuwirken. Die fraglichkeit dieser beziehungen zwischen ausatemungsdruck und lautstärke ist Brücke nicht klar gewesen, sonst wären die wunderlichen widersprüche nicht zu begreifen, die wir in seinem buch *Die physiologischen grundlagen der neuhochdeutschen verskunst* finden. Nachdem er auf seite 5 die arsis als „den teil der hebung der stimme, das heisst des verstärkten ausatemungsdruckes“ definirt hat, erklärt er auf seite 25, dass der „arsengipfel der akustische höhepunkt der arsis, nicht das maximum des ausatemungsdruckes“ sei.

Minor hat in seiner *Neuhochdeutschen metrik* den versuch gemacht, die unzulänglichkeit der Brückeschen angaben darzulegen. Diese darlegung wurzelt aber in einer irrthümlichen auffassung der Brückeschen ausdrücke. Der moment, da der kurze vokal vom folgenden konsonanten abgeschnitten wird, bezeichnet nach Brücke nicht, wie Minor¹ meint, den beginn der arsis, sondern den gipfel der arsis,² und es ist, da Brücke sich über den moment des beginns der arsis nirgends deutlich ausgesprochen hat, sehr wohl möglich, dass er Minors vermeintlich neuer aufstellung, die arsis beginne „sogleich mit dem starken einsetzen des vokales überhaupt“, zugestimmt haben würde. Geht doch aus dem vergleich des wellenberges,³ den er für die arsis gebraucht, hervor, dass er einen teil der arsis als dem arsengipfel vorausgehend sich dachte. Weshalb soll nun aber die arsis in der silbe mit dem einsetzen des vokals beginnen? Minor sagt nichts weiter als: „Diese ansicht findet ihre bestätigung darin, dass auch der reim mit dem vokal der hebung beginnt“. Wir werden also an die stelle von „bestätigung“ wohl „begründung“ setzen müssen.

Ich habe versucht, die frage nach dem moment des taktschlags, des arsengipfels im gesprochenen wort auf experimentellem wege zu lösen. Ich ging dabei von der thatsache aus, dass der rezitirende von dem eintritt des taktschlags eine deutliche empfindung hat und im stande ist, während des sprechens

¹ Minor, *Nhd. metr.* s. 50, z. 5 v. u.

² Brücke a. a. o. s. 25, z. 1 v. o.

³ Brücke a. a. o. s. 27.

zugleich mit der hand so zu taktiren, dass in der empfindung des taktirenden die taktschläge bei beiden bewegungsvorgängen genau zusammenfallen. Die bewegung, welche die hand beim taktiren vollführt, ist nicht als reaktion auf die taktmässige bewegung der artikulationsorgane aufzufassen, sondern ähnlich wie, wenn man mit beiden händen zugleich taktirt, die bewegungen der hände einander koordinirt und nicht subordinirt sind, so ist dieses auch der fall, wenn anstatt der muskeln der einen hand irgend welche andern muskeln zum zwecke der erzeugung von lauten in thätigkeit treten. Es kam nun darauf an, den zeitlichen verlauf der sprechbewegungen und den eintritt des taktschlags der hand so graphisch zu fixiren, dass der moment des taktschlags im gesprochenen wort festgestellt werden konnte. Das erste zu erreichen, bediente ich mich der Marey-Hürthleschen luftkapsel und des Baltzarschen zylinders. Die bewegung der taktirenden hand wurde mittelst des im ersten kapitel beschriebenen taktirapparats aufgezeichnet.

Beim versuch ruht die rechte hand auf der oberen platte des taktirapparats, und die taktirbewegung wird so vollführt, dass der moment des taktschlags und der moment höchster energie im verlaufe des gesprochenen worts mit dem moment zusammenfällt, wo die schraubenspitze auf die metallfläche aufschlägt. Während der zylinder in gleichmässiger bewegung rotirend die lautkurven aufnimmt, markirt sich die bewegung der taktirenden hand in der form von zacken, die aus der sonst geradlinig verlaufenden spur des taktirhebels herausspringen (vgl. kurventafel fig. 38 A). Rotirt der zylinder von rechts nach links, so bezeichnet die linke untere ecke der zacke den moment des aufschlagens der schraubenspitze auf die metallfläche, d. h. den moment des taktschlags. Aus den beiden kurven, laut- und taktirkurve, ist leicht der moment des taktschlags im gesprochenen wort zu bestimmen. Hat man die apparate so aufgestellt, dass die schreibspitzen des laut- und taktirhebels genau senkrecht übereinander stehn, so ist nur nötig, durch den punkt der taktirlinie, der dem moment des taktschlags entspricht, eine senkrechte zu legen. Der punkt, wo diese senkrechte die nulllinie der lautkurve schneidet, bezeichnet den moment des taktschlags im gesprochenen wort. Sind die schreibspitzen aber, wie es bei meinen versuchen wegen der gestalt der einzelnen

apparate der fall war, nebeneinander gestellt, so ist natürlich ihre entfernung auf der oberfläche des zylinders von einander zu berücksichtigen (vgl. kurventafel fig. 38, wo AA' gleich der entfernung der schreibspitzen von einander ist).

Eine gewisse übung ist notwendig, um die körperbewegungen unter den bedingungen, wie sie die versuchstechnik erfordert, völlig geläufig zu machen. Es ist natürlich, dass diese übung nie ein ende hat, sondern stetig fortschreitet; jedoch ist die beschleunigung des fortschritts im anfang sehr stark, um bald ein so geringes mass zu erreichen, dass es auf das praktische resultat der versuche keinen merklichen einfluss mehr ausübt. Auch bei der grössten übung wird man es nicht dahin bringen, so beim sprechen zu taktiren, dass der taktschlag der hand bei demselben wort stets auf denselben punkt desselben lautes falle, sondern es wird stets ein gewisser, um diesen punkt herum liegender zeitraum sein, auf den sich bei einer reihe von versuchen die einzeltaktschläge verteilen. Im anfang ziemlich gross, schränkt sich dieser zeitraum bei fortschreitender übung mehr und mehr ein, bis schliesslich das tempo der verengung kaum merklich wird und ein zeitraum von fast konstanter grösse bleibt, dessen mittelpunkt als der moment des taktschlags in dem einen gesprochenen wort angesehen werden darf.

Da es sich gleich bei den ersten versuchsreihen herausstellte, dass der moment des taktschlags der hand nicht, wie Brücke wollte, in die letzte hälfte des vokals, sondern in die nächste nähe der grenze zwischen anlautendem konsonanten und vokal fällt, und dass auf die lage des taktschlags der dem vokal folgende konsonant keinen merklichen einfluss ausübt, so wurde für die auswahl der versuchswörter eine planmässige variation der anlautenden konsonanten massgebend. Es wurden im ganzen 300 verschiedene wörter von mir, 35 verschiedene wörter von herrn professor Köster gesprochen, jedes einzelne wort mehrere (4—112) mal. Das gesamtresultat ruht auf der untersuchung von 4450 einzelnen wörtern. 1687 der von mir gesprochenen wörter wurden mit dem verbesserten (platten-)taktirapparat untersucht, die übrigen mit dem taktirapparat älterer form. Die genauere bestimmung der stelle des taktschlags im wort geschah gewöhnlich unter zugrundelegung des von ihm getroffenen lautes als zeiteinheit. Nur bei den mit dem verbesserten taktir-

apparat angestellten versuchen geschah dieses nicht. Da bei ihnen nur wortgebilde einfachster art — aus konsonant resp. konsonantengruppe und einfachem langem vokal bestehend — zur verwendung gelangten und die ergebnisse dieser versuche gerade wegen der einfachheit der versuchswörter und wegen der höchst geringen abweichung der einzelergebnisse von dem durchschnittsergebnis die grösste zuverlässigkeit versprachen, so wurde bei ihnen der abstand des taktschlags von einem festen punkt des worts in absolutem zeitmass bestimmt. Zu diesem festen punkt in jeder wortkurve wurde bei anlautendem verschlusslaut der moment der lösung des verschlusses, bei anlautendem reibelaut (spirans, liquida, nasal) der moment, in dem der vokal zu tönen beginnt, genommen. Die entfernungen der punkte, die den moment des taktschlages bezeichnen, von den festen punkten der wortkurve wurde zwischen den spitzen eines präzisionszirkels addirt und das zeitliche äquivalent der so erhaltenen summe an der stimmgabelkurve, die jede reihe von wortkurven begleitete, bestimmt. Die gefundene sekundenzahl wurde durch die anzahl der einzelwörter der reihe dividirt und stellte so die mittlere entfernung des taktschlagmoments von dem festen punkt der wortkurve dar.

Die versuche mit dem alten taktirapparat zeigen denen mit dem verbesserten gegenüber in ihren resultaten eine konstante verschiebung derart, dass in allen fällen der taktschlag in einen späteren moment des wortes zu fallen scheint, und zwar ist die verschiebung um so grösser, je weniger energie der das wort beginnende konsonant zu seiner bildung erfordert. Die verschiebung beträgt bei anlautendem *p t k* ungefähr $\frac{1}{100}$ sek., bei *f n* ungefähr $\frac{2}{100}$ sek., bei *b d g m h* und anlautendem vokal *c* $\frac{3}{100}$ sek. Für anlautende *s w j* ist das vergleichsmaterial zu gering, um mehr erkennen zu lassen, als dass auch hier eine verschiebung stattgefunden hat. Die thatsache der verschiebung ist leicht und sicher zu erklären. Beim alten taktirapparat war die spannung der feder am schreibhebel bedeutend stärker als beim verbesserten apparat. Das plättchen setzte deshalb dem drückenden finger einen weit grösseren widerstand entgegen. Um das plättchen herunterzudrücken, muss also die energie in den muskeln des druckfingers beim alten apparat ein höheres mass erreichen und gebraucht dazu natürlich mehr zeit als beim

neuen apparat. Je energischer die kontraktion des muskels ist, um so schneller wird das nötige mass von energie erreicht sein — daher die starke abhängigkeit der verschiebung der resultate von der energie der anlautenden konsonanten. Ob der tonus, in dem sich die muskeln des arms und der hand in folge der beim alten apparat nötigen steilen haltung des arms befinden, auch verzögernd auf die auslösung des taktschlags wirkt, muss dahingestellt bleiben, da der einfluss des tonus auf den eintritt der muskeltzuckung von den physiologen noch nicht mit genügender sicherheit festgestellt worden ist.

Ich gebe nunmehr die resultate, wie sie die versuche mit dem verbesserten taktirapparat ergeben haben. In der ersten kolumne der folgenden tabelle ist das untersuchte lautgebilde in phonetischer umschrift gegeben, in der zweiten kolumne die durchschnittliche dauer der entfernung des durch den fingerdruck markierten taktschlags von dem näher bezeichneten festen punkt der wortkurve, in der dritten kolumne ist die dauer des lautbestandteils, in den der taktschlag fällt, in der vierten kolumne die anzahl der einzelversuche für jedes lautgebilde gegeben. Das zeichen *f* steht für die harte palatale spirans (z. b. in „schön“), *z* für die weiche dentale spirans („sehr“), ' für den kehlkopfverschlusslaut. Unter *p*-, *f*-aspiration verstehe ich den stimmlosen hauch, der bei der öffnung des *p*-verschlusses resp. der *f*-enge hervorstürzt, und an den sich sofort der vokal anschliesst. Bei anlautendem weichem verschluss- oder reibelaut, sowie bei anlautender liquida und nasalis beginnt der vokal, sobald der verschluss resp. die enge des konsonanten sich löst. Die zahlen bedeuten hundertstel sekunden (").

<i>p^ha</i>	1,18" nach öffnung des <i>p</i> -verschlusses	<i>p</i> -aspiration = 3,22"	63
<i>k^ba</i>	1,21" " " " <i>k</i> - "	<i>k</i> - " " 4,21"	102
<i>d^a</i>	1,18" " " " <i>d</i> - "		89
<i>b^{an}</i>	1,20" " " " <i>b</i> - "		84
<i>g^a</i>	1,22" " " " <i>g</i> - "		103
<i>'a</i>	1,22" vor beginn des vokals		86
<i>f^ha</i>	1,22" " " " "	<i>f</i> -aspiration = 2,0"	73
<i>f^{ba}</i>	2,27" " " " "	<i>f</i> - " " 2,0" ¹	79

¹ Die festsetzung der *f*-aspiration auf 2,0" beruht nicht auf direkten messungen, sondern geschah auf grund der analogie, die der *f*-laut im übrigen mit dem *f*-laut zeigt.

<i>hā</i>	0,62"	"	"	"	"		67
<i>zā</i>	1,20"	"	"	"	"		54
<i>lī</i>	3,00"	"	"	"	"		79
<i>mā</i>	3,02"	"	"	"	"		94
<i>nā</i>	1,28"	"	"	"	"		112
<i>fbā</i>	0,21"	vor öffnung des <i>t</i> -verschlusses					83
<i>fpbā</i>	1,18"	"	"	"	<i>p</i> -	<i>p</i> -verschluss = 11,7"	76
<i>fplī</i>	3,01"	"	"	"	<i>p</i> -	" " 9,62"	41
<i>fnā</i>	4,16"	vor beginn des vokals					44
<i>fmā</i>	4,28"	"	"	"	<i>m</i> -	" " 9,78"	34
<i>fnā</i>	6,96"	"	"	"	<i>m</i> -	" " 8,61"	48
<i>fnī</i>	8,22"	"	"	"	<i>n</i> -	" " 10,11"	44
<i>tsā</i>	3,99"	nach öffnung des <i>t</i> -verschlusses					105
<i>brā</i>	3,24"	"	"	"	<i>r</i> -	" " 7,06"	56
<i>blī</i>	0,22"	"	"	"	<i>l</i> -	" " 9,21"	71
		"	"	"	<i>b</i> -	" " 5,62"	

Summa der einzelversuche: 1687

Gegenüber Brückes angaben ergeben die versuche also, dass in allen fällen ausser in denen, wo stimmhafte explosiva anlautet, der taktschlag vor dem beginn des vokals markirt wurde.

In welchem verhältnis steht nun aber die markirung des taktschlages zu dem wahren moment höchster energie im gesprochenen wort? Dürfen wir annehmen, dass der taktschlag der hand und seine markirung zeitlich zusammenfällt mit dem arsengipfel im wort, so dass die oben gegebenen resultate ohne änderung hinzunehmen wären? Und wenn nicht, haben wir anhaltspunkte, um den zeitlichen abstand der markirung beider momente irgendwie bestimmen zu können? Eine betrachtung des physiologischen verlaufs der sprechbewegung und der gleichzeitigen taktirbewegung der hand wird uns über diese fragen aufschluss geben. Wir haben oben darauf hingewiesen — es war die methodische voraussetzung, von der die ganze untersuchung ausging — dass die beiden bewegungen koordinirt sind, d. h. dass bei beiden bewegungen die innervation von *einem* gemeinsamen zentrum ausgeht. Da jede sprechbewegung, wie auch die taktirbewegung eine zusammengesetzte ist und in eine anzahl von einzelbewegungen, die allerdings äusserlich als einheitliche bewegung erscheinen, zerlegt werden muss, so wird auch für das stadium jeder der beiden bewegungen, in das der moment höchster energie fällt, ein moment gemeinsamer innervation anzunehmen sein. Der gemeinsame reiz pflanzt sich nun auf verschiedenen motori-

schen leitungsbahnen fort. Bei der sprechbewegung durchläuft er, nachdem er die sphäre des gehirns verlassen hat, teils den *nervus facialis* und dessen abzweigungen für die einzelnen mimischen gesichtsmuskeln, teils die für die thätigkeit der übrigen artikulationsorgane und die für die willkürliche atmung in frage kommenden leitungsbahnen. Bei der taktirbewegung wird der zentrale reiz über den *plexus brachialis* durch die armnerven hindurch bis zur muskulatur des drückenden fingers geleitet. Die länge der leitungsbahn ist im letzten falle um c. $\frac{1}{2}$ m grösser als im ersten. Da nun nach den messungen von Helmholtz & Baxt¹ die fortpflanzungsgeschwindigkeit in den motorischen nerven des arms c. 33,9 m in der sekunde beträgt, so muss der reiz, vorausgesetzt, dass die fortpflanzungsgeschwindigkeit in allen motorischen leitungsbahnen des menschlichen körpers nahezu gleich ist, zu den muskeln des fingers c. 1,47 hundertstel sekunde später als zu den muskeln der sprachorgane gelangen.² Es kommen aber noch andere momente hinzu, um die markierung des taktschlags der hand gegenüber dem der sprachorgane zu verzögern — wir haben eins von ihnen schon oben bei der kritik der mit dem alten taktirapparat erhaltenen resultate berücksichtigen müssen. Ist die zeit der latenten reizung, d. i. die zeit, welche zwischen dem moment der reizung des muskels und seiner kontraktion liegt,³ verstrichen — wir haben keinen grund, eine verschiedenheit dieser zeit für die muskeln der sprachorgane und die der hand anzunehmen — so muss eine gewisse zeit vergehen, ehe die kraft der muskelverkürzung stark genug geworden ist, um den widerstand, den die platte des taktirapparats dem herunterdrücken entgegensetzt, zu überwinden. Auch die elastizität des fingerballens trägt dazu bei, die markierung der muskelkontraktion zu verzögern. Die zeit der verzögerung wird für diese momente um so grösser

¹ Hermann, *Lehrbuch der physiologie*, 10. aufl., Berlin 1892, s. 363.

² Eine untersuchung über den zeitlichen verlauf der mit einer hand und einem fuss zugleich ausgeführten taktirbewegung würde darüber gewissheit geben, ob die voraussetzung eines einflusses der länge der leitungsbahn auf die auslösung der taktirbewegung berechtigt ist. Die grundsätze der physiologie machen vorläufig einen solchen einfluss wahrscheinlich.

³ Hermann a. a. o. s. 264.

sein, je weniger schnell die energie der muskelkontraktion das mass erreicht, das den widerständen entspricht. Die energie des fingerdrucks geht aber, wie das bei der koordination der bewegungen natürlich ist, der energie parallel, die zur bewegung der sprachorgane verwendet wird. Die natur des wortanlauts wird daher einen, wenn auch nur geringen, einfluss auf die gesamtverzögerung haben. *In summa werden wir der wahrheit ziemlich nahe kommen, wenn wir annehmen, dass der taktschlag der hand dem moment höchster energie im gesprochenen wort gegenüber um c. 2,5 hundertstel sekunden verzögert auf dem zylinder registriert wurde.*

Nun entspricht aber auch die auf den zylinder gezeichnete wortkurve nicht genau dem zeitlichen verlauf der sprechbewegungen, vielmehr ist auch bei ihr, wie auf s. 32 ff. ausgeführt worden ist, eine registrierverzögerung in betracht zu ziehn. Wie hoch das mass dieser verzögerung anzusetzen ist, hängt von der energie des lautes ab, dessen beginn oder ende als fester punkt für die bestimmung des taktschlagsmoments gedient hat.

Gehen wir nun daran, die auf s. 129 gegebene tabelle mit rücksicht auf die für die taktir- und die wortkurve festgestellten verzögerungszeiten umzurechnen. Für die lautgruppe *p^ha* hatte sich ergeben, dass der taktschlag der hand 1,58 hundertstel sekunden nach dem punkt der wortkurve markiert wurde, der die öffnung des *p*-verschlusses bezeichnet. Bei der markierung des taktschlags kommt eine verzögerung von 2,5", bei der markierung der *p*-explosion (nach den ausführungen auf s. 38) eine solche von 0,8" in betracht. Der moment der höchsten energie, der arsengipfel im wort wird also $1,58 - 2,5 + 0,8$ " nach, d. h. 0,12" vor öffnung des *p*-verschlusses eingetreten sein. Für die lautgruppe *da* gibt die tabelle an, dass der taktschlag 1,16" nach der öffnung des *d*-verschlusses aufgezeichnet wurde. Von diesen 1,16" sind $2,5 - 1 = 1,5$ ", die differenz der für die markierung des taktschlags und der *d*-explosion anzusetzenden verzögerungszeiten, abzuziehen, der arsengipfel muss demnach bei *da* 0,34" vor öffnung des *d*-verschlusses liegen. Bei *ä* wurde der taktschlag 1,92" vor beginn des vokals (d. h. explosion des stimmbänderverschlusses) markiert; es sind in abzug zu bringen 1,5" als registrierverzögerung der wortkurve, hinzuzurechnen 2,5" als

verzögerung der markierung des taktschlags: der arsengipfel liegt also bei 'ä 2,92 vor der öffnung des stimmbänderverschlusses. Stellen wir auch für die andern lautgruppen in der erforderlichen weise die umrechnung an, so geht aus der auf s. 129 gegebenen tabelle folgende neue hervor:

Der moment höchster energie, der arsengipfel, liegt

bei der lautgruppe	<i>pā</i> : 0,12"	vor öffnung des	<i>p</i> -verschlusses,
" "	<i>kā</i> : 0,12"	" "	<i>k</i> - "
" "	<i>dā</i> : 0,24"	" "	<i>d</i> - "
" "	<i>bān</i> : 0,2 "	" "	<i>b</i> - "
" "	<i>gā</i> : 0,02"	" "	<i>g</i> - "
" "	' <i>ā</i> : 2,92"	" "	stimmbänderverschl.
" "	<i>fā</i> : 0,06"	" "	<i>f</i> -enge
" "	<i>śā</i> : 2,17"	" "	<i>ś</i> - "
" "	<i>hā</i> : 1,06"	" "	<i>h</i> - "
" "	<i>zā</i> : 2,80"	" "	<i>z</i> - "
" "	<i>lā</i> : 4,00"	" "	<i>l</i> - "
" "	<i>mā</i> : 4,00"	" "	<i>m</i> -verschlusses
" "	<i>nā</i> : 2,50"	" "	<i>n</i> - "
" "	<i>ṣā</i> : 1,71"	" "	<i>ṣ</i> - "
" "	<i>spā</i> : 2,68"	" "	<i>p</i> - "
" "	<i>spā</i> : 4,51"	" "	<i>p</i> - "
" "	<i>fmā</i> : 5,76"	" "	<i>m</i> - "
" "	<i>fmā</i> : 5,88"	" "	<i>m</i> - "
" "	<i>fnā</i> : 7,96"	" "	<i>n</i> - "
" "	<i>fnā</i> : 9,33"	" "	<i>n</i> - "
" "	<i>tsā</i> : 2,62"	nach öffnung des	<i>t</i> -verschlusses
" "	<i>brā</i> : 1,84"	" "	<i>b</i> - "
" "	<i>blā</i> : 0,63"	vor "	<i>b</i> - "

Aus der tabelle geht klar hervor, dass der arsengipfel nicht im verlauf des vokals, sondern im verlauf der bewegung, die den anlautenden konsonanten darstellt, zu suchen ist. Zweierlei bewegungen spielen bei der erzeugung eines konsonantischen lautes die hauptrolle: die bewegung der muskeln, die beim ausatmen thätig sind, und die muskelaktion des organs, dessen thätigkeit den charakter des konsonanten bedingt. Beide thätigkeiten stehen in engster beziehung zu einander. Der ausatmungsdruck — sein steigen und sinken entspricht natürlich genau der thätigkeit der bei der verengerung des interkostalraums in betracht kommenden muskeln — wächst um so mehr, je energischer die thätigkeit des für den konsonanten charakteristischen

artikulationsorgans ist. Die bewegung der atemmuskeln ist hierbei gewissermassen eine abwehrbewegung. Die konsonantische enge resp. der verschluss verhindert den für die lebenserhaltung des organismus notwendigen abzug des verbrauchten atems. Um der selbsterhaltung des organismus willen steigert sich die thätigkeit der atemmuskulatur in raschem tempo, bis der ausatmungsdruck hoch genug ist, um den widerstand der enge oder des verschlusses zu überwinden. Je schmaler die enge und je fester der verschluss, um so energischer natürlich die abwehrbewegung der atemmuskeln und um so höher der ausatmungsdruck. Die energie der artikulirenden muskeln und korrespondierend damit die thätigkeit der atemmuskeln bleibt nun aber nicht während der ganzen dauer des konsonanten dieselbe, sondern sie ist — sofern der konsonant im anlaut steht — in stetem steigen begriffen. Kurz vor der öffnung des verschlusses resp. der enge erhält die energie der artikulation eine plötzliche verstärkung, es ist gewissermassen der letzte kräftige ruck vor dem sprung zum vokal hin. Von dieser plötzlichen verstärkung der energie kann man sich leicht überzeugen, wenn man z. b. *ba*, *p^ha*, *f^ha*, *zä* langsam, aber mit dem bemühen, deutlich zu artikuliren, spricht. Bei *ba* und *p^ha* pressen sich die lippen, kurz bevor sie sich öffnen, mit plötzlicher energie zusammen; bei *f^ha* und *zä* wird ebenso die enge, kurz bevor sie sich löst, plötzlich noch enger gestaltet. Auch die form von kurven, die die bewegung der lippen beim sprechen darstellen, weist entschieden auf eine solche zunahme der artikulationsstärke hin. Da nun im verlauf des anlautenden konsonanten der arsengipfel liegen soll, so werden wir den moment, in dem diese zunahme der artikulationsenergie ihren gipfel erreicht, als moment des arsengipfels ansprechen dürfen und somit als ergebnis unserer experimentellen untersuchung den satz aufstellen:

Der arsengipfel (taktschlag, moment höchster energie) liegt im verlauf des anlautenden konsonanten und zwar kurz vor der explosion desselben zum vokal hin.

Die verschiedene länge der zeit, die zwischen dem arsengipfel und der explosion des konsonanten liegt, bedarf noch einer erklärung. Ich erblicke sie in folgendem.

Je energischer die bildung des verschlusses oder der enge geschieht, um so energischer wird auch ihre öffnung erfolgen:

je schneller der gipfel der arsis erklommen wird, um so schneller gelangt man von ihm herab. Mit der energie der artikulation steigt ferner die energie des gegen denverschluss oder die enge andrängenden atemstroms. Es wird dies dazu beitragen, die öffnung eines energischen verschlusses der eines schwachen gegenüber zu beschleunigen.

So erkläre ich mir, dass die zeit zwischen dem moment höchster energie und der öffnung des konsonantischen verschlusses resp. der enge bei p^ha und k^ha durchschnittlich nur 0,16", bei da und ban 0,27", bei f^ha und \int^ha 1,57", bei ha und za 1,98", bei li , ma , na schliesslich 3,54" beträgt. Die energie der artikulation und mit ihr die energie, also auch die geschwindigkeit der verschluss- oder engenöffnung ist eben bei den verschlusslauten p k am grössten und nimmt über die weichen verschlusslaute, über die harten und weichen spiranten hin zu den liquiden und nasalen stetig ab. Weicht die energie der verschlussbildung bei den nasalen von der bei den weichen verschlusslauten auch kaum beträchtlich ab, so ist doch zu berücksichtigen, dass bei diesen letzteren lauten der atemstrom, sich allmählich stauend, mit grösserer energie gegen denverschluss andrängt, als bei den nasalen, bei denen er während des verschlusses freien abzug durch die nase hat. Aus demselben grunde wie bei konsonanten von geringer energie fällt der arsengipfel wohl auch bei $\int p^ha$ viel weiter vor die öffnung des verschlusses als bei p^ha ; bei $\int p^ha$ ist die artikulationsstärke des p , wie auch die höhe der p -explosionskurve das deutlich zeigt, weit geringer als bei p^ha . Auf ähnliche weise werden schliesslich alle verschiebungen der lage des arsengipfels bei anlautenden konsonantengruppen gegenüber seiner lage bei einfachen konsonanten zu erklären sein.

Minor hat zur unterstützung seiner ansicht über den beginn der arsis die erscheinung des endreims herangezogen. So sei es erlaubt, auch unsere auf experimentellem wege gewonnene ansicht über die lage des arsengipfels an einer erscheinung der deutschen metrik zu erproben. Nicht der für das romanische charakteristische endreim, aber die alliteration, diese speziell für die germanische metrik eigentümliche erscheinung, erhält nunmehr eine interessante beleuchtung. Der intime zusammenhang zwischen den formen germanischer metrik und dem geist germanischer sprache wird deutlich, wenn man sieht, wie das

volk, das in seiner sprache auf den anlautenden konsonanten des worts den grössten nachdruck verwendet, durch die gleiche form des anlautenden konsonanten die bindung rhythmischer takte herstellt. Auch die erscheinung, dass *sp*, *st*, *sc* nur mit sich selbst, dagegen *sm*, *sn*, *sl*, *sw* unter einander allitteriren können, erklärt sich nunmehr. Denn in den anlautenden *sp*, *st*, *sc* erreichte die energie der sprechbewegung, wie noch heute, erst im verlaufe der *p*, *t*, *c* ihren höhepunkt, während in *sm*, *sn*, *sl*, *sw* wahrscheinlich der stimmlose spirant über den folgenden stimmhaften laut dominirte und schon im verlaufe des *s* der moment höchster energie erreicht wurde.

Was beim gesprochenen einzelwort vor dem arsengipfel liegt, bildet die *arsis*: während der dauer der arsis ist die energie der artikulationen in stetigem zunehmen, oder zum mindesten nie im abnehmen begriffen, — was hinter dem arsengipfel liegt, bildet die *thesis*: während ihrer dauer nimmt die energie der artikulationen stetig ab, jedenfalls nicht zu. Wir müssen uns die entwicklung der artikulationsenergie beim einfachen wort unter dem bilde einer einfachen kurve vorstellen, deren aufsteigender ast eben der arsis, deren absteigender ast der thesis entsprechen würde.

Bisher haben wir nur vom einzelwort gesprochen, und zwar nur vom einsilbigen wort, wir dürfen aber das gesagte ohne änderungen auf einen jeden komplex von silben ausdehnen, die von *einer* allein betonten silbe zu einer phonetischen einheit zusammengehalten werden, d. h. auf den sprechtakt. In jeder unbetonten silbe ist die artikulationsenergie entweder stetig steigend — in proklitischer silbe —, oder stetig sinkend — in enklitischer silbe —, so dass z. b. die energiekurve des wortes *bihältin* nur insofern von der des wortes *hält* abweichen wird, als die arsis in folge des hinzutretenden *bĩ* und ebenso die thesis wegen des *in* länger ist als in *hält*. Die energiekurven beider wörter sind einfach, d. h. sie bestehen aus *einem* aufsteigenden und *einem* absteigenden ast, der punkt des übergangs von der arsis zur thesis ist in beiden fällen derselbe und liegt kurz vor der explosion des *h* zum *ä*.

Versuchen wir nun, den begriff eines taktes einer genaueren bestimmung zu unterziehen. Brücke bestimmte ihn als zwischen

zwei arseingipfeln liegend. Minor sah, zu welchen verlegenheiten die praktische verwertung dieser definition führte und glaubte die schwierigkeiten durch die neue definition zu beseitigen: „der takt beginnt mit dem vokal der in arsis stehenden silbe“.¹ Hiermit stimmt wohl, wenn Minor auf s. 132 seiner *Neuhochdeutschen metrik* sagt, der versfuss oder der takt bestehe aus dem guten und aus dem schlechten taktteil, aus der hebung und aus der senkung, nicht aber, wenn auf der nächsten seite zu lesen ist: „die einfachste form des versfusses ist die, wo jeder taktteil durch eine silbe ausgedrückt ist“, denn die silbe erst mit dem vokal beginnen zu lassen, ist, sofern die silbe nicht mit einem vokal anlautet, wohl kaum angängig. Nehmen wir aber die oben gegebene taktdefinition hin und prüfen sie auf ihre brauchbarkeit. Der vers:

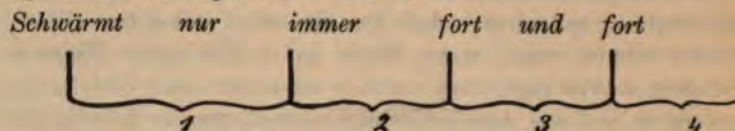
Wo fa"ss ich dīch uné"nd - liche' natu"r?



würde nach Minor so in takte zu zerlegen sein, wie es die striche andeuten. Man wird zugeben, dass es ein vollständiger vers, nach gemeinem metrischem ausdruck ein fünffüssiger iambus ist, der den anspruch erheben darf, ohne hinzuziehung eines vorhergehenden oder nachfolgenden verses als rhythmisches ganzes metrisch gewürdigt zu werden. Die fünf takte wären wohl da, wenn auch der letzte takt durch seine geringe lautfülle und seine etwas vage abgrenzung nach hinten eine wunderliche auszeichnung vor den übrigen takten erhält. Was beginnen wir aber mit dem teil des verses, der dem ersten takte voraufgeht, mit *wo f*? Die metrik nennt dies stück oder zum mindesten den ersten teil dieses stücks, *wo*, auftakt, aber die benennung erklärt nichts und rechtfertigt nicht das dasein des stücks ausserhalb der takte. Es zu dem letzten takte des vorhergehenden verses zu rechnen, wie es oft geschieht, widerspricht der metrischen selbständigkeit des einzelnen verses. Den „auftakt“ als eine charakteristische erscheinung des iambischen verses zu bestimmen, ist, abgesehen davon, dass es nur eine konstatierung,

¹ Minor, *Nhd. metrik*, s. 50.

keine erklärang der thatsache sein würde, schon deshalb nicht angängig, weil auch beim trochäischen vers ein ganz ähnliches abgeschnittenes kopfstück sich findet. In:



steht das *Schw* vor dem beginn des ersten taktes ebenso wie der sogenannte auftakt vor dem iambischen vers ausserhalb der rhythmischen reihe. So hätten wir also, wenn wir der Minor-schen taktabteilung folgen, bei jedem verse ein von den eigentlichen takten abgesondertes unerklärliches eingangsetwas.

Die schwierigkeiten heben sich nun sämtlich, sobald wir für die feststellung des taktbegriffes die definitionen von arsis und thesis verwerten, wie wir sie aus der betrachtung der energiebewegung heraus gewonnen haben. Der einfache takt setzt sich aus einer arsis und einer thesis zusammen¹ und bildet so eine rhythmische einheit, denn einheit bedeutet insichabgeschlossenheit, unabhängigkeit von einem vorausgehenden und folgenden. Das kriterium für den beginn eines taktes bildet also der beginn der arsis, der beginn der steigenden sprechenergie, das kriterium für das ende des taktes das aufhören des sinkens der sprechenergie, d. h. das ende der thesis. Nicht die arsengipfel also, die momente höchster sprechenergie, sondern *die momente geringster sprechenergie geben die taktgrenzen ab*. Da nun im gesprochenen wort — der rezitierte vers besteht aus gesprochenen wörtern — der arsenanfang stets mit dem anfang einer silbe und das thesis-ende stets mit dem ende einer silbe, der kleinsten phonetischen einheit, zusammenfällt, so ist vor allem festzustellen, dass *die grenzen der verstakte stets mit silbengrenzen zusammenfallen*. Das irrationale stück im eingang aller nach Brücke oder Minor taktmässig zergliederten „trochäischen“ verse fiel also fort. Da ferner unbetonte silben bezüglich ihrer energiebewegung sich entweder an die arsis oder thesis einer betonten silbe anschliessen, so fallen in einem nach einem versschema regelrecht gebauten verse, d. h. einem solchen, bei dessen rezitation das versschema

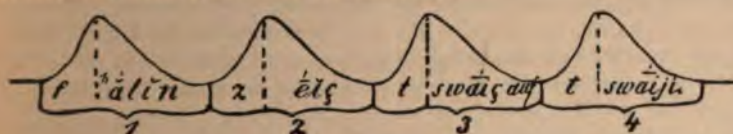
¹ Minor, *Neuhochdeutsche metrik*, s. 132.

nie zu gunsten des sinnes durchbrochen zu werden braucht, *die grenzen der verstakte mit denen der sprechtakte zusammen*. Die takte im verse unterscheiden sich von den sprechtakten der gewöhnlichen prosa dadurch, dass hinsichtlich ihrer zeitdauer¹ und ihrer energiefüllung ein geordnetes, wohlgefälliges verhältnis unter ihnen besteht.

Das verhältnis von arsis und thesis innerhalb eines taktes entscheidet über seinen charakter. Überwiegt im takte die arsis, so reden wir von einem steigenden takte (iambus, anapäst), überwiegt die thesis, so nennen wir den takt fallend (trochäus, daktylus). Als typisches beispiel für das fallende versmass können wir den vers nehmen:

Fallen seh ich zweig auf zweige.

Seine energiekurve würde unter berücksichtigung der dauer der einzelnen laute vielleicht so aussehen:

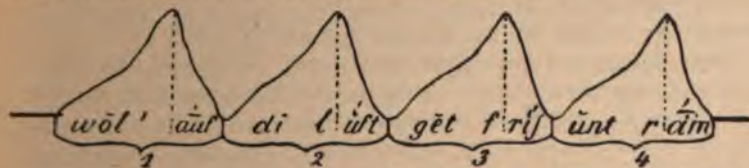


Die abgrenzung der takte ist durch die klammern angedeutet.

Als typisches beispiel für das steigende versmass kann der vers gelten:

Wohlauf, die luft geht frisch und rein.

Seine energiekurve würde vielleicht so aussehen:



Der unterschied in dem *ethischen charakter* des fallenden und steigenden versmasses wird bei einer betrachtung des verschiedenen verlaufs der energiebewegung in beiden fällen deutlich. Bei der kürze der arsis im fallenden versfuss vermag die

¹ Nicht auf die absolute, sondern auf die von dem rezitierenden empfundene zeitdauer kommt es beim verstakt an. Die empfindung von zeitgrösse hängt aber von ihrer energiefüllung ab.

energie sich nur bis zu mässiger höhe zu entwickeln, das stadium der sinkenden energie dominirt, das versmass macht einen müden, schleppenden eindruck, ein verzichten auf energie und lebhaftigkeit spricht aus ihm. Beim steigenden versmass dominirt die arsis, ein längerer anlauf ist gewissermassen der energie gegeben, ihre entwicklung vollzieht sich in beschleunigtem tempo, von der erreichten höhe stürzt sie sich in raschem sprung herab, um mit neuem anlauf zu einer neuen höhe sich hinaufzuschwingen. Der schwung und die lebendigkeit der energiebewegung gibt dem steigenden versmass das charakteristische gepräge.

(Fortsetzung folgt.)

Westerburg im Westerwald.

ERNST A. MEYER.

BERICHTE.

DIE ARBEITEN DES KANON-AUSSCHUSSES.

(Fortsetzung.¹)

Meinem kurzen osterbericht für das aprilheft kann ich am schluss der osterferien leider nur wenig nachtragen: die zahl der gutachten ist inzwischen bis heute (18. april) auf 2097 angewachsen, davon für *französisch* 1331, für *englisch* 766; von dieser *gesamtsumme* (französisch und englisch) sind als *brauchbar* bezeichnet 1262, als unbrauchbar 578, als zweifelhaft oder bedingt brauchbar 297. —

Für die sichtung dieser gutachten hatte ich zunächst nur die den *französischen* autoren-ausgaben gewidmeten in den osterferien vornehmen und, wie ich hoffte, dieselbe mit der mir zugesagten hilfe von ca. 30 gymnasialen der oberen klassen und einem protokollirenden kollegen zu ende führen wollen. Eine sitzung von 1½ stunden, von denen etwa 1 stunde zu wirklicher arbeit verwendet werden konnte, haben wir auch am diensttag nach ostern gehabt und in dieser kurzen zeit 89 autoren-ausgaben (von A bis einschliesslich *Chateaubriand*) in alphabetischer liste protokollirt. Der vorgang war dabei folgender: ich selbst, als vorsitzender, las aus einer alphabetischen liste *sämtlicher* (aus Kressners *Führer* mit nachträgen und aus den mir zugegangenen verleger-katalogen zusammengestellter) autoren-ausgaben die namen der autoren, des werkes, des verlegers oder der verleger, der herausgeber, laut vor und fragte: wer hat urteile? Jeder las nun aus den ihm zugeteilten bogen, die er, wie beim schachspiel, so geordnet hatte, dass er die *namen der autoren und des werkes*, die immer in der ersten rubrik stehen, mit einem einzigen blicke überschauen konnte, vor, was bei ihm über dieselben gesagt war. Damit dies ohne zeitverschwendung geschehen könne, hatte ich *alle* an mich eingesandten urteile, jeweils nach ihrem empfang immer gleich auf eine *kürzeste formel* gebracht, die ich mit bleistift an die seite geschrieben. Es brauchte also nur *dies kurze urteil* jeweils vorgelesen zu werden und wurde als solches protokollirt. Die original-urteile, nach den *einsendern* (bis heute sind es 46) alphabetisch geordnet, werden zur kontrolle meiner zusammenstellenden angaben dem ausschuss und dem neuphilologentage pfingsten vorgelegt. Die *zählung* der

¹ Vgl. bd. V, s. 543 ff., u. VI, s. 6465.

für brauchbar, unbrauchbar, bedingt brauchbar oder zweifelhaft lautenden urteile ergab eine sofortige feststellung der majorität für die eine oder andere rubrik, eventuell auffassung des urteils, wenn gar kein gutachten eingelaufen war, was vielfach der fall, trotz der grossen zahl derselben. Leider konnte die arbeit während der ferien nicht fortgesetzt werden, da weder der protokollirende lehrer noch die schüler ferner verfügbar waren und ich selbst überdies erkrankte. Ich kann daher nur nach wiederbeginn des unterrichts, mit hilfe meiner dann vollzählig wieder versammelten kollegen und kolleginnen der *drei* hiesigen mittelschulen¹ (denn auf die *schüler darf* ich während der schulzeit nicht rechnen), hoffen, die arbeit fort und zu ende zu führen. Mehr als eine alphabetische liste der für die schule *brauchbar* erklärten *französischen* schul-ausgaben wird vor pfingsten kaum fertig zu stellen möglich sein. Sollte es *möglich* sein, auch noch die an zahl weit geringeren *englischen* autoren-ausgaben (bis heute 766, s. o.!) zu bewältigen und eine liste der für *brauchbar* erklärten herzustellen, so wird es *geschehen*, aber versprechen kann ich es, nach lage der umstände, nicht. Immerhin ist, mit hilfe der (bis heute 46) gütigen einsender von gutachten, ein erheblicher schritt vorwärts gethan. Für das weitere wird der *VIII. neuphilologentag in Wien* zu sorgen haben, welchem ich mündlich rechenschaft von unserem thun, unter vorlegung des sämtlichen in meinen händen vereinigten materials, ablegen werde.

Heidelberg.

Dr. H. MÜLLER.

VIII. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN WIEN vom 30. mai bis 2. juni 1898.

Tages-ordnung.

Pfingstmontag, den 30. mai, abends 8 uhr im städtischen *kursalon* (stadtpark): gesellige zusammenkunft und begrüßung der teilnehmer.

Dienstag, den 31. mai, vormittags 9 uhr im kleinen festsaale der *k. k. universität*: erste allgemeine sitzung: begrüßung und eröffnung der versammlung. Vorträge² und beratungsgegenstände (vorschlag des ortsausschusses):

- 1) Herr geheimer regirungsrat prof. dr. W. Münch-Berlin: *Die bedeutung der neueren sprachen im lehrplane der preussischen gymnasien.*
- 2) Herr direktor M. Walter-Frankfurt a. M.: *Über schuldreform und reformschulen in Deutschland.*
- 3) Herr privatdozent dr. A. Fariuelli-Innsbruck: *Über Leopardis und Lenaus pessimismus.*

¹ In Baden = *höheren* schulen in Preussen.

² Die herren vortragenden werden gebeten, sich auf eine halbe stunde beschränken zu wollen.

- 4) Herr univ.-prof. B. Bouvier-Genf und herr univ.-prof. Maurer-Lausanne: *Über die organisation und methode der französischen ferienkurse an den dortigen universitäten.*

Nachmittags $\frac{1}{2}$ 3 uhr im 3. kaffeehause (Pertl) im k. k. Prater (hauptallee): *festmahl* (mit damen); hierauf besuch der kaiser-Jubiläumsausstellung.

Mittwoch, den 1. Juni, vormittags $\frac{1}{2}$ 9 uhr (universität): zweite allgemeine sitzung: vorträge und beratungsgegenstände:

- 1) Herr prof. dr. G. Wendt-Hamburg: *Über die reformmethode in den oberen klassen.*
- 2) Herr prof. A. Winkler-Mährisch-Ostrau: *Hat die analytisch-direkte methode die lehrerwelt befriedigt?*
- 3) Herr univ.-prof. dr. A. Schröer-Freiburg im Breisgau: *Die neuesten erklärungsversuche von Shaksperes Hamlet.*
- 4) Herr prof. F. Spengler-Wien: *Über die behandlung epischer gedichte im deutschen unterrichte.*
- 5) Herr prof. dr. H. Müller-Heidelberg: *Bericht des kanon-ausschusses.*
- 6) Herr prof. dr. W. Scheffler-Dresden: *Bericht des ausschusses für auslands-adressen.* Ev. von demselben: *Vorführung der bühne Molières unter berücksichtigung des dresdener komödienhauses von 1664.*
- 7) Herr univ.-prof. dr. K. Luick-Graz: *Wissenschaft und schule.*

Kassen- und revisionsbericht. Wahl des vorortes und neuen vorstandes.

Auf wunsch der versammlung oder infolge anderweitiger veranstaltungen, wie z. b. eines offiziellen empfanges, kann ein teil dieser gegenstände, etwa von nr. 5 an, auch in einer event. dritten (nachmittags-)sitzen erledigt werden. Abends 7 uhr: festvorstellung im k. k. hofburg- und im k. k. hofopern-theater.

Donnerstag, den 2. juni, früh (die abfahrtszeit wird später bekannt gegeben werden): fahrt mit sonderzug auf den *Schneeberg* (2075 m, grossartige Alpenrundsicht) frei oder nur gegen geringe aufzahlung zur festkarte bei mindestens 200 teilnehmern. Rückkunft nach Wien vor 11 uhr nachts, auf wunsch auch früher.

Die eisenbahndirektoren-konferenz hat das ansuchen des ausschusses um eine fahrpreis-ermässigung mit hinweis auf den billigen zonentarif der österreichischen eisenbahnen abgelehnt; auch ist es wider erwarten nicht möglich gewesen, einen sonder-(vergnügungs-)zug von Dresden nach Wien zu veranstalten. Die herren teilnehmer am VIII. neuphilologentage werden demnach am besten rückfahrkarten oder rundreisebillets benutzen. Die *Donaudampfschiffahrts-gesellschaft* hat übrigens die *erhebliche vergünstigung* gewährt, dass die teilnehmer in der zeit vom 15. mai bis 11. juni auf der (in rundreisebillets aber nicht einzubeziehenden) strecke *Passau* (oder Linz) - *Wien* (rückfahrt nicht bedingung, aber noch billiger als die thalfahrt) nur den *preis des nächst niedereren platzes* bezahlen. Es beträgt somit der fahrpreis für teilnehmer von

Passau nach Wien I. klasse mk. 6.72; II. klasse mk. 4.50;

Linz nach Wien I. klasse mk. 4.—; II. klasse mk. 2.72.

Auf diesen an naturschönheiten ungemein reichen reiseweg werden alle teilnehmer aus Süd-, Mittel- und West-Deutschland schon wegen seiner bequemlichkeit und grossen billigkeit besonders aufmerksam gemacht (rundreisebillets jedoch bloss bis zur schiffsstation zu nehmen!). Die teilnehmer lösen die fahrkarte der nächst niedereren klasse und zeigen die als legitimation geltende festkarte erst während der fahrt dem kontrolor vor.

Es empfiehlt sich aus diesem wie aus anderen zweckmässigkeitsgründen, die teilnehmer-karte, welche auch für das festmahl ($\frac{1}{8}$ fl. wein inbegriffen) gilt, bis *längstens 15. mai* gegen einsendung des betrages von 10 mk. (+ 2 mk. jahresbeiträge, falls diese nicht schon früher bezahlt wurden oder der teilnehmer bisher nicht verbandsmitglied war) und 5 pfg. postgebühr von dem herrn kassierer prof. Rud. Alseher, Wien IV/2, Starhemberggasse 33 zu beziehen. Privatwohnungen besorgt herr prof. dr. Ch. Glauser, Wien IV/2, Starhemberggasse 44 II (anmeldungen womöglich bis 15. mai). Die ausführlichen programme, welche noch im april allen mitgliedern des „verbandes“ zugesandt werden, enthalten näheres über weitere veranstaltungen des fest-ausschusses und eine liste von etwa 30 wiener hôtels mit angabe der zimmerpreise. Programme und eventuelle auskünfte bei herrn prof. dr. M. Friedwagner, Wien XVIII, Staudgasse 2. Anmeldungen weiterer vorträge an den I. vorsitzenden herrn hofrat prof. dr. Jak. Schipper, Wien XIII/2, Penzingerstrasse 66.

Wien.

Der geschäftsführende ausschuss.

BESPRECHUNGEN.

Frankreich. Seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen.

Aus prof. Jos. SARRAZINS nachlass herausgegeben, bearbeitet, vervollständigt von dr. R. MAHRENHOLTZ. Leipzig, O. R. Reisland, 1897. 348 u. VIII s. Geheftet M. 5.50.

Wie das vorwort sagt, war der text des buches, das ein seitenstück zu Wendts bekanntem werk über England werden sollte, bei Sarrazins frühem tode bis s. 64 gedruckt und lag bis s. 79 im korrekturbogen vor; der rest ist von Mahrenholtz aus den hinterlassenen notizen Sarrazins mit einigen änderungen des ursprünglichen planes herausgegeben worden. Eine besprechung der einzelnen teile will ich dem gesamturteil vorausschicken. Der I. abschnitt, zugleich der umfangreichste (151 s.), gibt einen abriß der geschichte Frankreichs, mit der romanisirung Galliens beginnend und bis zur gegenwart fortgeführt. Die entstehung des mittelalterlichen feudalstaates und der absoluten monarchie aus dem ersteren ist meisterhaft durchgeführt. Die quellen, aus denen S. geschöpft hat, sind bis s. 64 in den anmerkungen gegeben; die spätere weglassung derselben kann ich nicht billigen. Zu wünschen wäre in der mittelalterlichen periode grössere berücksichtigung der kulturgeschichte (anteil der franzosen an den kreuzzügen, kirchliches leben, baukunst, ritterwesen etc.), und zwar nicht so sehr ausführliche

schilderungen als mitteilung der prägnanten züge an einzelnen beispielen. Noch mehr gilt das vom 17. und 18. jahrhundert: die verwirrenden einzelheiten der französischen politik und kriegsgeschichte von 1660 an kann man in jedem geschichtswerke nachlesen; sie hätten also sehr kurz abgethan werden können, während schilderung des lebens am hof, in Paris, in den provinzialstädten und auf dem land (adel und bauernstand) viel wichtiger war (vergl. Taine, *Les origines de la France contemporaine*). Folgende einzelheiten des historischen abschnittes scheinen mir verbesserungsbedürftig: s. 62 fehlt eine erläuterung der in der tabelle vorkommenden worte: *enquêtes, requêtes, tournelle*. S. 77 heisst es von Colbert: „Dabei gelang es ihm trotz seines merkantilsystems, der monopolie und der staatseinmischung das land wirtschaftlich zu heben“. Ich würde nicht „trotz“, sondern „durch“ sagen; denn das schutzzollsystem Colberts und die staatseinmischung haben sehr wesentlich zur hebung der industrie und des wohlstandes beigetragen, womit durchaus nicht das schutzzollsystem überhaupt verteidigt werden soll. S. 79 anm. 1 fehlt eine hinweisung auf die s. 253 im wortlaut mitgeteilten vier artikel Bossuets. S. 81 ist in der geschlechtstafel Karl VI. wohl durch ein versehen eine stufe zu tief gesetzt: er ist der sohn Leopolds I. S. 85, z. 14 v. u. heisst es: „sohn des wegen seines kryptokatholizismus aus England vertriebenen Jakobs II.“. Jakob II. war schon 1672 ganz offen katholisch geworden und strebte auch nach seiner thronbesteigung offenkundig genug danach, die katholische religion in England zur staatsreligion zu machen. S. 87 in der geschlechtstafel fehlt bei Heinrich V.: gest. 1883; da er der letzte Bourbone war, sind durch seinen tod die thronansprüche auf das haus Orleans übergegangen. S. 106 heisst es: „auf dem kongress zu Rastatt spielte Bonaparte die tonangebende rolle“. Das kann nicht richtig sein. Bonaparte hielt sich in Rastatt nur kurze zeit auf und reiste schon vor oder kurz nach der eröffnang des kongresses nach Paris ab. S. 128 zu anm. 1 kann man zufügen, dass heutigen tages noch sehr oft unter den zeitungsartikeln die namen der verf. oder deren pseudonyme stehen. S. 138, z. 12 v. o. werden Gambettas versuche, den siegreichen deutschen truppen ein halt zu gebieten, sinnlos und verbrecherisch genannt. Das ist sicherlich beides unrichtig. Bekannt ist die anerkennende beurteilung der nationalen verteidigung durch den deutschen major von der Goltz (*Preuss. Jahrbücher* 1875). Aber selbst wenn damals im drang der not manche verkehrtheit begangen worden ist, dann kann man dieses anbieten aller kräfte gegen den feind, der die abtretung eines grossen stückes land als friedensbedingung forderte, nicht verbrecherisch nennen. S. 139 wird bei der besprechung des kommune-aufstandes nicht erwähnt, dass die pariser von der in ihrer mehrheit monarchistischen nationalversammlung die wiederherstellung des königtums der Orleans befürchteten. Die anm. s. 142 ist in dieser allgemeinen form nicht richtig; übrigens sind wallfahrten, heiligenkult und mariendienst an sich noch kein aberglaube. S. 143 ist der am 16. mai 1877 begonnene versuch Mac-Mahons, die republikanische mehrheit der deputirtenkammer und damit die republik selbst zu stürzen, nicht erwähnt; das fehlschlagen dieses versuchs machte seine

stellung unhaltbar. Die letzten seiten des historischen abschnittes enthalten manchen ausspruch, den nicht jeder unterschreiben wird; es sind urteile über die neuere innere und äussere politik der franzosen, die freilich vom deutschen standpunkt aus immer mehr oder weniger befangen lauten werden. Erwünscht wäre an dieser oder einer anderen stelle des buches genaueres eingehen auf die politischen parteien und ihre bestrebungen, auf den Panama-schwindel und anderen börsenschwindel, der in Paris geblüht hat, auf Boulanger, der eine zeit lang sehr populär war (gründe der popularität), auf die unfruchtbarkeit des jetzigen parlamentarischen systems, das jeden fortschritt hemmt, da die führer der politischen parteien nach ministerposten streben und daher die im amt befindlichen minister zu stürzen suchen. Die minister haben genug damit zu thun, dass sie sich auf ihren posten behaupten, und finden keine zeit, die bei beginn ihrer ministeriellen thätigkeit freigebig versprochenen reformen ins werk zu setzen. Das wenige, was geschieht, wird von den vortragenden räten gemacht, die den günstigen moment geschickt abzuwarten verstehen, um einer beabsichtigten reform die zustimmung der 900 gesetzgeber zu verschaffen. Übrigens ist an diesem zustand das verhalten der monarchisten mit schuld: wenn sie sich auf den boden der republik stellten, könnten sie mit den gemässigten republikanern zusammen eine konservative partei bilden, die in der parlamentarischen regirung mit den liberalen abwechselte, wie es in England schon so lange geschieht. Jetzt muss die regirung, um eine majorität in der kammer zu haben, dem phantom der republikanischen konzentration nachjagen, die nur bestehen kann, wenn keine neuen gesetze gemacht werden; denn sobald mit gesetzgeberischen reformen ernst gemacht wird, geraten sich die gemässigten und die radikalen in die haare. Die kurze darlegung s. 162 f. über die gewalt des präsidenten der republik und das wirken der deputirten-kammer gibt kein richtiges bild. Wenn auch formell die gewalt des präsidenten gross ist, so ist sie thatsächlich gleich null, da er ohne die minister nichts vermag und diese in erster linie den grossen parteien dienen. Aus diesem Grunde soll ja auch Casimir-Périer abgedankt haben. Allerdings hat Wilson, der schwiegersohn Grévys, einen schwunghaften handel mit ämtern, mehr noch mit orden getrieben, aber er hat keinen einfluss auf die regirung gehabt. Ausser dem streit um die ministerposten wirkt lähmend auf die regirungsgewalt die fortwährende einmischung einzelner abgeordneter in die thätigkeit der beamten. Die radikalen und sozialisten werden im buche mehr gescholten, als sie verdienen. Die radikalen erstreben manches, was bei uns schon besteht, z. b. eine progressive einkommensteuer und arbeiterversicherungsgesetze. Auch viele französische sozialisten erstreben nicht mehr. Das s. 315 f. mitgeteilte sozialistische programm für das land z. b. enthält mehrere punkte, die man bei uns als ganz selbstverständlich ansieht, so (4) ruhesoldkasse für greise und arbeitsunfähige, deren kosten freilich nicht einer einzelnen klasse allein aufzulegen sind; (5) kauf landwirtschaftlicher maschinen auf kosten der gemeinden und ausleihung derselben zum kostenpreise; (6) gründung landwirtschaftlicher genossenschaften

zum ankauf von dünger, sämereien u. s. w. sowie zum verkauf der erzeugnisse. Keine einzige der übrigen hier nicht angeführten forderungen dieses programms würde die jetzige gesellschaftsordnung umstürzen. Nur die guesdisten (etwa 60—70 abgeordnete) können unsern sozialdemokraten politisch gleichgestellt werden. Da die französische kammer 584 mitglieder hat (gegenüber 397 des deutschen reichstags) und in Frankreich das wahlrecht schon mit dem alter von 21 jahren beginnt, so kann man ohne weiteres sagen, dass bei uns die sozialisten (48 abgeordnete) zahlreicher sind als in Frankreich. Thatsächlich herrscht in Frankreich der besitz, wie sich z. b. aus dem hartnäckigen sträuben gegen die einkommensteuer ergibt. Sehr bemerkenswert ist die von Herkner in seinem buch *Die arbeiterfrage* konstatierte thatsache, dass zwar die franzosen für den sozialen fortschritt sehr viel gekämpft haben, dass aber andere völker (engländer und deutsche) die früchte geerntet haben.

Auch die anarchisten sind (s. 317) nicht richtig geschildert. Diese erwarten alle besserung von einer beseitigung sämtlicher zwangsmittel, und ihre extremen anhänger scheuen vor dem mord nicht zurück, um zum ziel zu gelangen. Die sozialisten dagegen wollen die macht, also auch die zwangsmittel, des staates vermehren. Man kann daher nicht sagen, dass die anarchisten aus den lehren der sozialisten die äussersten folgerungen ziehen: es gibt kaum einen grösseren gegensatz als das ideal des sozialistischen staates, in dem jeder von staatswegen seinen posten erhält, da wenigstens die herstellung aller güter vom staat organisirt wird, und dem anarchistischen staat, in dem jeder zwang aufhört und alle menschen unbedingt thun können, was sie wollen. — S. 146 werden *décadents* und *symbolisten* erwähnt, eine kurze erklärung wäre erwünscht. S. 147 z. 4 v. o. müsste es heissen „eigenmächtiges *eingreifen* (st. walten) Englands in Ägypten“. Dasselbst ist die begegnung mit Italien in Nordafrika ungenau dargelegt: nicht Italien hat sich dort festgesetzt, sondern Frankreich hat seit 1881 Tunis (Sizilien gegenüber!) in seiner gewalt. — Der historische abschnitt enthält die zum verständnis nötigen geschlechtstafeln recht übersichtlich; den schluss bildet eine gegenüberstellung der daten (tag für tag) des revolutionskalenders und der christlichen zeitrechnung vom 22. sept. 1792 bis dahin 1804.

Der 2. abschnitt (s. 152—193) behandelt die verfassung und verwaltung in den unterabteilungen: 1. legislative und exekutive, 2. die lokal-verwaltungsbehörden, 3. richterliche behörden, 4. die finanzverwaltung, 5. staats-haushalt und staatsschuld, zum schluss die pariser finanzverhältnisse. Die oben über den präsidenten, die deputirtenkammer und die minister gemachten bemerkungen beziehen sich z. t. auf diesen abschnitt. Überflüssig ist das s. 156—159 geschilderte verfahren des senats, wenn er sich als hoher gerichtshof konstituiert, der fall kommt äusserst selten vor. S. 166 müsste der für die ganze gemeindeverwaltung so wichtige umstand erwähnt werden, dass die ämter des mair und der adjoints als ehrenämter unbesoldet sind. Daraus und aus der weiteren hier erwähnten thatsache, dass der *Conseil*

municipal sich nur viermal im jahr versammelt, ergibt sich, dass fast die ganze gemeindeverwaltung in den händen der gemeindebeamten ist. Eine eigentliche selbstverwaltung wie in unsern stadt- und dorfgemeinden mit ihrem magistrat und stadtverordnetenkollegium oder gemeinderat und bürgerausschuss, die an der verwaltung einen so grossen teil nehmen, existiert also in Frankreich nicht. S. 179 wären angaben über die münzeinheit und den wert der münzen vor der revolution erwünscht. S. 183 z. 9 v. o. fehlt unter dem striche die additionssumme. S. 186 z. 12 und 13 v. o. heisst es der deutlichkeit wegen besser „rente der konsol. und rückzahlbaren schuld“, ebenso z. 12 v. u. „rente der staatsschuld“. — Der 3. abschnitt „die erwerbs- und verkehrsverhältnisse“ zerfällt in die unterabteilungen 1. bevölkerung, ackerbau, industrie, 2. handel und kolonien, 3. die französische marine. S. 196 oben ist die entstehung des freien bauernstandes ungenau dargelegt. Der erst weiter unten erwähnte verkauf der geistlichen und adligen güter während der revolution hat in verbindung mit der aufhebung der feudalrechte den freien bauernstand geschaffen. Das muss um so mehr betont werden, als es beim allgemeinen geschichtsunterricht oft übersehen wird. Dass der ackerbau erst nach aufhören der inneren unruhen und äusseren kriege blühen konnte, ist selbstverständlich. S. 199 z. 7 v. u. müssten ausser den grossen magazinen des Louvre mindestens noch die des Bon Marché erwähnt werden, vielleicht auch dabei Mme Boucicaut, die verstorbene besitzerin und grosse wohlthäterin, die für die angestellten des hauses durch letztwillige verfügung so vortrefflich gesorgt hat. S. 203 fehlt die jahreszahl, auf die sich die statistischen angaben beziehen. S. 204 f. wäre die verkehrte eisenbahnpolitik der französischen regierung zu beleuchten, die unter dem einfluss der hochfinanz steht. S. 208 z. 1 v. o. ist unklar, welche drei grossen inseln gemeint sind; unten werden nur Guadeloupe und Martinique erwähnt. S. 221 z. 12 v. o. müsste, um irrigen folgerungen vorzubeugen, gesagt werden, dass der kanal von Languedoc nicht den grösseren seeschiffen zugänglich ist.

Der 4. abschnitt „das armeewesen und die orden“ zerfällt in die unterabteilungen 1. die armee in ihrer geschichtlichen entwicklung, 2. heeres-einteilung und waffengattungen, 3. die dekorationen, 4. die militärschulen, 5. die armee in ihrer sozialen stellung. Überflüssig sind wohl die s. 232 und 233 gegebenen listen. Sollte nicht die angabe (s. 249), dass Gambetta sich um die wehrpflicht herumgedrückt habe, auf einem irrthum beruhen? Er wurde 1858, also unter dem zweiten kaiserreich, militärpflichtig; damals galt noch das loskaufsystem. Übrigens war Gambetta einäugig, also kaum tauglich. — Der 5. abschnitt „kirche und schule“ zerfällt in die unterabteilungen 1. staat und kirche, 2. die kirchlichen orden, 3. die schule vor der revolution, 4. die schulreformen in der revolution, 5. neugründungen von schulen, 6. reformen nach 1870. Für überflüssig halte ich die vollständige aufzählung der orden (s. 261—266); die angabe der wichtigsten hätte genügt. — Der 6. abschnitt behandelt wissenschaft und kunst. S. 304 z. 9 v. o. ist nicht ohne weiteres klar, auf welche akademien sich die worte

„die beiden ersteren“ beziehen. Nach meiner ansicht wäre eine kurze darstellung der geschichtlichen entwicklung der *Comédie française* und der französischen schauspielkunst überhaupt nicht überflüssig (s. 309), sondern recht zweckdienlich, einmal weil das theater bei den franzosen eine so grosse rolle spielt, dann weil der franzose so viel anlage zur schauspielkunst hat und diese daher in Frankreich so hoch entwickelt ist, endlich wegen der beziehungen zur litteratur. Auf dem gebiete der musik könnte erwähnt werden, dass neuerdings Wagner in Frankreich immer mehr in Aufnahme kommt. Auch ein eingehen auf die baukunst des mittelalters (schon oben erwähnt; gothik), der renaissance und der zeit Ludwigs XIV. wäre zu wünschen; sie bildet eine wichtige seite der nationalen kultur und hat bei uns vielfache nachahmung gefunden. — Der 7. abschnitt behandelt die gesellschaft in den unterabteilungen 1. die bourgeoisie und die anderen stände, 2. das gesetzbuch der gesellschaft, 3. öffentliche einrichtungen, 4. einrichtungen für vergnügung, unterhaltung und belehrung, 5. der französische buchhandel, 6. pariser eigenheiten. Die soziale bewegung in Frankreich (s. 314—318, vgl. oben) müsste etwas eingehender behandelt werden; besonders die lehren der führer müssten genauer dargelegt werden. S. 314 wären nähere angaben über das rein sozialistische programm Gambettas aus dem jahre 1869 erwünscht. S. 317 wären die erwerbsgenossenschaften zu besprechen. Zwei erwerbsgenossenschaften, deren entstehen edlen menschenfreunden zu verdanken ist, und die beide in hoher blüte stehen, müssten erwähnt werden: das von Jean Leclaire in Paris begründete malergeschäft, in welchem die hälfte des gewinnes an die arbeiter verteilt wird, während ein viertel an die von den arbeitern gewählten zwei geschäftsleiter fällt und ein viertel als reserve zurückgelegt wird; dann das von Godin, einem schüler Leclaires, gegründete *Familistère* von Guise, das den etwa 1000 arbeitern gehört. Näheres ist in einer schrift von Charles Robert, *Le contrat de Participation aux bénéfices* (Paris 1889) zu finden; danach stellt sich die gewinnbeteiligung wesentlich günstiger dar. Sie ist auch nicht eine forderung der sozialisten allein; vergl. Freese, *Fabrikantensorgen* (Eisenach (1896). S. 320 fehlen nähere angaben über die schroffen bestimmungen des französischen schuldrechts. S. 321 z. 11 v. u. muss es heissen „die packetbeförderung in Frankreich“ (st. in Paris); die 5 kilo-packets der post sind nicht erwähnt. S. 327 z. 7 v. u. st. „in Belleisle“ zu setzen „auf der insel Belle-Ile, westlich der Loiremündung“. Bei dem verzeichnis der pariser zeitungten wäre noch die angabe erwünscht, ob abendblatt oder morgenblatt; bei der zeitung *La République française* ist zuzusetzen: zugleich hauptorgan der schutzzollpartei. Auch eine charakterisierung der wichtigsten zeitschriften würde den zweck des buches fördern. S. 333 kann man zusetzen, dass der personenverkehr zwischen den einzelnen pariser stadtteilen und mit den vororten zum grossen teil durch die langsamen omnibuse und trambahnen vermittelt wird; das schon vor jahrzehnten aufgestellte projekt einer bahn (unterirdisch oder hoehbahn) von dem osten nach dem westen der stadt

halt und der staatsschuld (s. 182 ff.), wo die ausgaben-budgets für 1662 und 1663 abgedruckt sind, die einen höchst interessanten einblick in den damaligen haushalt des staates und des hofes gewähren, beim weinbau (s. 198), bei der industrie (s. 198—201), der marine (s. 217 ff.), der armee (s. 223 ff.) u. s. w. Durch dieses verfahren wird der historische abschnitt ergänzt und das verständnis sowohl der früheren epochen als der gegenwart wesentlich gefördert. Schon in der jetzigen gestalt ist das werk ein gutes hilfsmittel für die fachliche ausbildung des neuphilologen. Für die zweite auflage wäre nach der ansicht des referenten eine teilweise umarbeitung und vermehrung des historischen abschnittes, wie oben ausgeführt, ratsam. Ob meine ausstellungen alle berechtigt sind, wage ich nicht zu sagen; ich habe sie nur in dem wunsch angeführt, zur vervollkommnung eines buches beizutragen, das dem neuphilologen und indirekt dem französischen unterricht von grossem nutzen sein wird.

Wiesbaden.

K. Kühn.

G. ERZGRAHER, *Elemente der historischen laut- und formenlehre des französischen*. (Berlin, 1895. gr. 8°. VI u. 52 s. Cart. m. 1,—.

Das büchlein ist für die lateintreibenden höheren schulen berechnet und soll dem schüler „ein verständnis dafür beibringen, was es heisst, wenn man die französische sprache eine tochter der lateinischen nennt“. Dieser gedanke ist von dem verfasser ausführlicher in dem programm des gymnasiums zu Güstrow 1886 formulirt worden. Er beruft sich zur rechtfertigung dieses gedankens auf ein wort Toblers in den *Vermischten beiträgen* I s. 77, wo letzterer von der pflicht der höheren deutschen schule spricht, die sprachlichen thatsachen, welche die französische grammatik mitzuteilen hat, zu den dem schüler aus dem lateinunterrichte bekannten so in beziehung zu setzen, wie es dem geschichtlichen sachverhalt entspricht.

In welchen klassen der verfasser das büchlein benutzt, geht aus dem vorwort nicht hervor. Doch scheint es seiner ganzen fassung gemäss für die oberen klassen bestimmt zu sein. Von diesem gesichtspunkt aus ist sein inhalt als eine systematische zusammenfassung alles dessen zu betrachten, was der wissenschaftliche grammatische unterricht, wofern er im sinne Toblers erteilt wird, dem schüler auf den einzelnen stufen schon geboten hat. Beispielsweise sind bei der durchnahme der konjugation die mehrzahl der lautgesetze zur erklärang der formen heranzuziehen, die bildung der adverbien hat von der lateinischen sprache ihren ausgangspunkt zu nehmen u. s. w., natürlich immer in einer dem jeweiligen klassenstandpunkt angemessenen form. Ob nun in den oberen klassen der gymnasien und realgymnasien bei der knapp bemessenen zeit des französischen unterrichts raum für eine solche systematische zusammenfassung der französischen historischen laut- und formenlehre vorhanden ist, scheint dem ref. zweifelhaft zu sein. Nötigenfalls aber erfüllt das büchlein seinen zweck durchweg:

mancher sprachstudien liebende primaner wird es aber auch privatim mit grossem nutzen durcharbeiten.

Nach einer knapp gefassten *geschichte der französischen sprache* sowie einer angabe der wichtigsten *unterschiede zwischen volkslatein und schriftlatein* gibt der verfasser die *fundamentalen gesetze des lautwandels vom lateinischen zum französischen*, sodann den ersten hauptteil, die *übersicht über die entwicklung der einzelnen laute*. Dass eine derartige darstellung, die natürlich von der elementarphonetik ausgehen muss und deren kenntnis bei den schülern voraussetzt, heute denkbar ist, kann als ein erfreuliches zeichen für die fortschritte, die der französische unterricht in den letzten drei jahrzehnten gemacht hat, betrachtet werden. Es fragt sich aber, an wieviel gymnasien die vorbedingungen dazu vorhanden sind. Dass die zahl derselben nicht allzu gross ist, lässt sich mit sicherheit vermuten, denn noch immer nicht liegt der französische unterricht im gymnasium ausschliesslich in den händen von wissenschaftlich und praktisch genügend vorgebildeten fachleuten, noch immer herrscht in den kreisen gar zu vieler altphilologen die meinung vor, die betonung des ausspracheunterrichts und der sprechfertigkeit sei unnützer ballast. Aber wie gesagt, dass sich vieles schon zum bessern gewandt hat, zeigt die möglichkeit des vorliegenden büchleins.

Was nun die darstellung der lautlehre angeht, so würde sich für eine etwaige neuauflage die anwendung von tabellen empfehlen, die einen viel schnelleren überblick über die regelmässigen wandlungen der laute gestatten. Sie wären natürlich mit kurzen anmerkungen, besonders über abweichungen von der entwicklung und deren gründe zu versehen. An einzelheiten kann hier nur folgendes bemerkt werden: Der begriff *analogiebildung* s. 6 bedarf wohl einer kurzen erklärung. Ebenso empfiehlt es sich, bei der erwähnung der doppelformen beim pronomem ausdrücklich von *betonten* und *unbetonten* zu reden. S. 9 ist das etymon *Francensem* für *Français* durch *franciscum* zu ersetzen, das wort *locum-lieu* ist als in seiner entwicklung nicht genügend aufgeklärt zu bezeichnen oder aber zu streichen. S. 40 bedarf die entwicklung des parasitischen *i* einer wenn auch noch so kurzen physiologischen erklärung, auch fehlt bei diesem punkt eine angabe, wie es sich mit der vokaldeckung durch palatale verhält. S. 16 anm. zu C I ist der ausdruck *das neufranzösische* unrichtig. Wo s. 17 von bindung vor folgendem vokal die rede ist, wäre es erwünscht, etwas über den grund der bindung im französischen zu hören, zumal diese wichtige eigentümlichkeit auch die vorher besprochene verstummung des auslautenden *e* erklärt. S. 20 C I ist es nicht ganz verständlich, wie doppelkonsonanten ihren lateinischen *lautwert* behalten und doch als einfache gesprochen werden. Das s. 21 gestreifte schwierige kapitel der frühen und späten synkope ist bekanntlich noch nicht genügend klargelegt. Dennoch lässt sich wohl eine übersichtlichere darstellung der fragen finden, als sie hier gegeben wird, abgesehen von der ausführlichen behandlung in Schwan-Behrens' *Altfranzösischer grammatik* darf ref. wohl auf die entsprechende tafel IV B in

seinem büchlein *Die altfranzösischen lautgesetze in tabellen* (Leipzig 1897) verweisen. S. 23 bei der regel: *l vor konsonant wird zu n* wäre ein wort über die qualität des *l* erwünscht; was unter *b* als allgemeine regel von den palatalen verschlusslauten gesagt wird, gilt doch auch von den andern konsonanten. — S. 36 darf *il* nicht mehr aus dem plural erklärt werden, sondern (nach Tobler) *elli* statt *elle* als anbildung an *qui*, wie *lui* eine anbildung an *cui*. S. 39 wäre eine bemerkung über das verhältnis von *chaque* zu *chacun* am platze. S. 46 wäre darauf hinzuweisen, dass die lautveränderungen des *e* nicht auf die konjugation beschränkt sind, sondern bei der wortbildung im weiteren sinn ebenfalls in betracht kommen; auch *venir* etc. dabei zu vergleichen, ist belehrend. S. 48 ist *voici* als imperativ aufgefasst. Wie verhält sich aber *les livres que voici*? Der schwund des *b* (s. 49) in *boire*, *écrire* beruht doch wohl auf analogie. *Aurai* (und danach *saurai*) ist vielleicht eine im 15.—16. jahrh. aus Südostfrankreich (Lyon) übertragene form (vergl. Meigret).

Berlin.

RÖTTGERS.

Dr. K. A. MARTIN HARTMANN, *Die anschauung im neusprachlichen unterricht*. Wien, Ed. Hölzel, 1895. 34 s. 8°. Geh. mk. 0,50.

Dieses ausgezeichnete werkchen, welches zur besprechung leider sehr verspätet eingelaufen ist, dürfte den meisten lesern der *N. Spr.* längst bekannt sein. Bietet es doch in massvoller, zielbewusster darlegung eine fülle neuer anregungen für alle, die sich mit der anschauungsmethode beschäftigen. Zunächst erörtert H. wesen und bedeutung des anschauungsunterrichts, stellt sodann die unmittelbare anschauung mit ihren erfreulichen leistungen ins rechte licht und lässt sich des weiteren aus über die mittelbare anschauung, die als eine notwendige ergänzung der unmittelbaren da einzutreten geeignet ist, wo letztere den dienst versagt. Die bis 1895 erschienene litteratur wird dabei in treffender weise gewürdigt. Ein rein objektiver, auf sorgfältigen aufzeichnungen in der klasse beruhender bericht, der einen höchst wertvollen beitrage zur klärung der ansichten über die noch immer stark angefeindete bilderlehrmethode liefert, gibt dem trefflichen schriftchen besonderen wert. Wer sich ein treues bild von der bedeutung und leistungsfähigkeit der anschauungsmethode im neusprachlichen unterricht verschaffen möchte, der versäume nicht, die gehaltvolle schrift zu lesen.

Dr. PAUL LANGE, oberlehrer, *Beobachtungen und erfahrungen auf dem gebiete der anschauungsmethode im französischen unterrichte*. Vortrag, gehalten am 21. april 1897 auf der jahresversammlung des sächsischen gymnasiallehrer-vereins zu Wurzen. Wien, Ed. Hölzel, 1897. 40 s. 8°. Geh. mk. 0,50.

K. M. Hartmann, der treffliche pioniere des anschauungsprinzips im neusprachlichen unterrichte, hat mit seiner bescheidenen, aber zielbewussten

schrift nicht nur anerkennung bei allen fortgeschrittenen fachgenossen, sondern auch nacheiferung in seinem engeren vaterlande gefunden. Lange, der Hartmanns darlegungen zunächst zweifelnd begegnete, trat zwei jahre nachher auf der jahresversammlung des nämlichen vereins, dem Hartmann im jahre 1895 seine erfahrungen und ansichten vortrug, auf grund eigener versuche rückhaltlos für das anschauungsverfahren im französischen unterrichtet ein und hat seine lehrreichen ausführungen zu Wurzen in vorliegender druckschrift dankenswerter weise allen interessenten zugänglich gemacht. Wenn auch andere, die der guten sache zuerst ein vorurteil entgegenbrachten, aber dennoch versuche mit der bilderbehandlung anstellten, sich über ihre erfolge oder misserfolge öffentlich äussern wollten, so würde das zur klärung der ansichten sicherlich beitragen und dem ganzen zum heile gereichen.

Hölzels frühlingsbild bildete die unterlage für Langes versuche in einer U III (20 schüler) und einer IV (17 schüler) des kgl. gymnasiums zu Wurzen. Die befähigung war nach dem bericht eine mittelmässige. Lange brachte es zuwege, den beiden klassen auf grund fleissiger sprechübungen in frage und antwort einen stattlichen wortschatz an dem bilde zuzuführen und die lektüre merklich zu befruchten, indem er mit hülfe bekannter konkretbegriffe zahlreiche bis dahin unbekannte bildliche wendungen dem verständnis erschloss. Auch die schriftlichen und grammatischen übungen fussten auf dem im bilde veranschaulichten lebenswahren unterhaltungsstoff.

Lange hat seine aufgabe mit grossem geschick gelöst: seine erfolge sprechen eine beredte sprache zu gunsten der befolgten methode. Die einzelheiten, welche er zum besten gibt, sichern ihm den dank und die hochachtung aller vorurteilsfreien fachgenossen.

Strassburg i. E.

R. KRON.

Prof. dr. JULIUS BIERBAUM, *Lehr- und lesebuch der französischen sprache nach der analytisch-direkten methode für höhere schulen*. III. teil, 4. vermehrte auflage. XXIII, 428 und 8 seiten anhang. Leipzig, Rossborgsche hofbuchhandlung, 1897. Sauber geb. 3,75 m.

Die 4. auflage des 3. teiles des Bierbaumschen lehr- und lesebuchs unterscheidet sich von der dritten hauptsächlich dadurch, dass sie als dritte abteilung *Lectures françaises* enthält. In den 191 nummern dieses lesebuchs bietet Bierbaum „gut gewählte muster fast aller stilarten, führt den schüler, gemäss der auch in seinen lehrbüchern bewährten methode, in die kenntnis des französischen landes und volkes ein und bietet zugleich eine reiche sammlung hervorragender gedichte“ (Wychgram, *Handbuch des höheren mädchenschulwesens*, s. 149). Dass bei einer so grossen zahl von lesestücken nicht alle gleichwertig sein können, ist selbstverständlich; ebensowenig wird man bestreiten können, dass der persönliche geschmack bei der auswahl mit den ausschlag gibt. Ich würde z. b. stücke wie no. 2, *le vol des insectes* (zu schwer und daher uninteressant), no. 3, *la fenaison*

(nach meinem geschmack unpoetisch), no. 10, *le départ pour la Syrie*, no. 14, *le nid de fauvette* (zu gesucht) nicht gewählt haben. Die zahl der stücke, gegen die ich bedenken äussern möchte, ist indessen ganz gering, und ausserdem die auswahl eine sehr grosse. Besonders gefällt es mir an dem lesebuch, dass es auf das bedeutsamste ereignis in der neuesten geschichte Frankreichs, auf den krieg 1870/71 rücksicht genommen hat. Stücke wie no. 165, *les pigeons voyageurs*, no. 156, *bombardement de Paris*, no. 151, *prix des différentes denrées pendant le siège*, no. 136, *Paris pendant le siège*, no. 119, *Paris en janvier 1871*, no. 108, *la prise du Bourget et de Metz*, no. 90, *les Français au commencement de la guerre*, no. 91, *la discipline des soldats français* sind vorzüglich geeignet, den geschichtsunterricht zu stützen und zu beleben. Für eine neue auflage möchte ich dem verfasser nahe legen, gerade aus der neuesten geschichte nach der revolution noch mehr solcher stücke zu bringen; vielleicht kann dafür eins oder das andere beschreibenden inhalts, wie no. 85, *les papiers peints* weggelassen und das buch auf seinem jetzigen, nicht gerade unbeträchtlichen umfang erhalten werden.

Die anerkennung, die Bierbaums buch in früheren auflagen mit recht gefunden hat, wird ihm auch in der neuen gestalt nicht vorenthalten bleiben. Die ausstellungen, die ich im folgenden mir zu machen erlaube, sollen die brauchbarkeit des buches im ganzen durchaus nicht in frage stellen; ich glaube aber, dass im einzelnen noch gebessert werden könnte.

Die ansichten über den wert der übersetzung aus dem deutschen in die fremde sprache sind ja geteilt. Nach meiner meinung ist diese übersetzung vom übel. Was — wir wollen ehrlich sein — die allermeisten lehrer selbst nicht können, das sollte man doch nicht von schülern verlangen. Dass eine grössere sicherheit in der grammatik durch die übersetzung aus der eignen in die fremde sprache erzielt werde, kann ich mir nicht denken. Freilich, wenn die deutschen sätze, einzelne wie zusammenhängende, vergewaltigt und schon halb in ein fremdsprachliches gewand gesteckt werden, im hinblick auf eine bestimmte regel, so wird ja wohl, so lange wenigstens die betreffende lektion gerade behandelt wird, richtig übersetzt werden. Aber was übersetzt man denn da eigentlich? Ist das wirklich deutsch, gutes unverfälschtes deutsch? Zur einübung des konjunktivs bringt Bierbaum s. 104 das stück: *Ein regentag. Im Louvre*. Zum beweis dafür, dass es sich hier nicht darum handelt deutsch zu übersetzen, führe ich folgende sätze an: 1) *Da es unmöglich ist, dass wir heute unsere tour fortsetzen, so schlage ich Ihnen vor, dass Sie am vormittag das Louvre besuchen, am nachmittage in einige schöne kirchen und abends in ein theater gehen.* — Deutsch müsste das etwa lauten: Da wir heute unmöglich unsere tour fortsetzen können, so schlage ich Ihnen vor: Sie besuchen am vormittag das Louvre (warum nicht den?), gehen am nachmittag in einige schöne kirchen u. s. w. 2) *Billigen Sie, dass ich einen wagen anhalte, damit wir fahren?* — zu deutsch: Wollen wir fahren, soll ich einen wagen anhalten? 3) *Befehlen Sie, dass er hält?* — zu deutsch:

Soll er halten? Eigentlich ist beinahe jeder satz anfechtbar, ich habe nur das auffälligste herausgenommen. Wenn bei solchen textunterlagen die übersetzung nicht im „lehrstil der grammatik“, sondern in „nationalfremdsprachlichem gewande“ (Ritter, *Erziehungs- und unterrichtslehre* s. 456) erscheint, so ist das nur möglich durch eine verstümmelung und verballhornung der muttersprache, vor der jeder lehrer, wie vor einem verbrechen zurückschrecken sollte. An unserem deutsch wird schon gerade unbewusst genug gesündigt, warum also auch noch, sozusagen, mit wissen und willen? Nun aber die kehrseite. Legen wir den schülern gutes deutsch vor, so wird *ihre* kenntnis — vorausgesetzt *die des lehrers* sei wirklich ausreichend — in den meisten fällen versagen; und selbst wenn sie vorher an einzelsätzen gedrillt sein sollten, werden sie, das ist meine feste überzeugung, eine übersetzung zustande bringen, die von dem national fremdsprachlichen nichts, oder nur herzlich wenig hat. Was dazu gehört, idiomatisches französisch oder englisch zu schreiben, oder gar im anschluss an einen deutschen text zu schreiben, kann nur der beurteilen, der selbst, nach längerem aufenthalt in dem betreffenden land, sich versucht hat. Bierbaum selbst sieht in der übersetzung aus dem deutschen einen „indirekten und mühseligen weg des sprachenerlernens“ (s. VI); warum zieht er nicht die konsequenz aus seiner ansicht und verlässt diesen weg? Wandelt er ihn nur aus rücksicht auf gewisse forderungen des lehrplans weiter, so ist er gewiss nicht gezwungen, zugestütztes deutsch zugrunde zu legen. Ich möchte deshalb hier den dringenden wunsch äussern, in weiteren auflagen möchten, wenn überhaupt noch einmal, die deutschen texte in wirklich deutschem gewande erscheinen, so deutsch wir nur irgend möglich. Erfreulich wärs, wenn dann auch die störenden klammern im text wegfielen.

Als anfechtbar setze ich noch folgende sätze hierher: No. 10, s. 12: *Die mutter wünscht, dass du dem vater im garten dienst. Du sagtest, dass du krank wärest, aber ich glaube, dass du logst.* No. 12, s. 15: *Wenn es wieder gesund sein wird, werde ich ihm mein spielzeug anbieten.* (Ein deutsches kind gebraucht hier nur das präsens). No. 16, s. 20: *Liebe freundin, heute komme ich, (sic) (um) dich zu bitten, uns u. s. w.* No. 23, s. 32: *Es gibt dort mehrere lehrer, die u. s. w. Man wird ihn dort unterrichten vor allem gut zu (à) lesen u. s. w.* No. 24, s. 36: *Vorige woche schrieb mein vetter, dass er offizier geworden ist.* (Warum denn um jeden preis einen satz mit dass? Er sei offizier geworden — das ist doch wohl das einfachste und beste). No. 34, s. 56: *Ist eure bibliothek gross und gibt es viele schöne bücher darin?* Zu l. 50, s. 1 und 2 möchte ich bemerken, dass wir im deutschen sagen: *Herr Müller, herr Schulze; herr doktor* u. s. w., dass aber „mein herr“ eine blosse nachäffung des französischen *monsieur* ist, das natürlich in der übersetzung der oben genannten sätze nicht wegbleiben darf. No. 54, s. 95: *eine wechselnde speisenfolge.* No. 60, in der fast nur sätze mit *dass* vorkommen, braucht man sich nur laut vorzulesen, um zu hören, wie unnatürlich solches deutsch im zusammenhang klingt. Die zahl der beispiele liesse sich mehren, wollte

man u. a. den idiomatischen gebrauch der zeiten im deutschen besonders beachten. In no. 57, s. 100 sollen bestimmte regeln über den gebrauch des konjunktivs veranschaulicht werden. Nach dieser lektion zu urteilen, kennen die franzosen kein grösseres vergnügen als einen konjunktiv anzubringen. Bierbaum weiss aber so gut, und besser wohl als die meisten andern, wie es damit steht. Warum also des guten zu viel thun! Wie man sagen kann, und wie man sagt, ist zweierlei. So, wie diese unterredung vor sich geht, möchte ich sie für unfranzösisch erklären, obwohl jede einzelheit vollständig korrekt ist.

Das stück no. 6, *die schafschur*, wird der verfasser hoffentlich bei einer neuen auflage ganz weglassen; das verb *tondre* verdient soviel rücksicht nicht. In bezug auf den wortschatz glaube ich, dass man von wörtern wie: *hülsen, grannen, rispen* (s. 41), *ahlen, pfriemen, pech* (s. 91) u. dgl. absehen kann.

Die beiden wörterbücher am ende bedürfen einer genauen durchsicht und der erweiterung. Eine ganze anzahl wörter, die das wörterbuch nicht aufweist, kann man kaum als bekannt voraussetzen, besonders wenn, wie an unserer anstalt, die beiden ersten teile des B.schen buches nicht vorausgegangen sind (man vgl. z. b. s. 59 *surfaire* und s. 61 *übertheuern*, von denen keins im wörterbuch steht).

An druckfehlern sind mir aufgefallen: umgestalteden; s. 9, *i (si) j'étais*; s. 19, *la consenance*; s. 34, *devant nous yeux*; s. 48, *oh, qu'il va vite*; s. 71, *le temps d'oït être*; s. 77, *ce coir*; s. 82, *pur (pour)*; s. 91, dies paar stiefeln (?); s. 121, *des (dès) Vosges*; s. 225, *jeune fleur*; *vieux chône*; s. 235 *indvfférente*; s. 287, *ramarquable*.

Die brauchbarkeit des B.schen buches, die in erster linie in dem vorzüglichen französischen material und dem grossen pädagogischen geschick des verfassers ihren grund hat, wird zweifelsohne eine noch grössere werden, wenn die deutschen übungsstücke ganz wegfallen, oder zum mindesten mit unerbittlicher schärfe auf ihre echtheit geprüft und entsprechend abgeändert werden.

Giesßen.

A. STÖERIKO.

Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neueren zeit. Mit besonderer berücksichtigung der forderungen der neuen lehrpläne herausgegeben von L. BAHLSEN und J. HENGESBACH. Abteil. I: *Französische schriften*. Berlin, R. Gärtners verlagsbuchh., 1893—95. 21 bände.

Die von Bahlsen und Hengesbach unternommene sammlung französischer (und englischer) prosaschriften unseres jahrhunderts für den schulgebrauch ist nach der absicht der herausgeber nicht ein konkurrenzunternehmen gegen bereits bestehende schulbibliotheken, sondern vielmehr eine ergänzung derselben, welche durch die forderungen der neuen lehrpläne und die bedürfnisse der gegenwart notwendig geworden ist. Eine kurze übersicht

der bestehenden sammlungen wird das klarstellen und zugleich darthun, nach welcher richtung hin eine ergänzung erfolgen konnte.

Wenn man von vereinzeltten ausgaben französischer schulschriften (bei Basse, Baumgärtner, Gerhard, Gräser, Koch, Leiner, Lindauer, Niemeyer, Pierer, strassburger verlagsanstalt, Zwissler) absieht, kommen für schulzwecke nur die sammlungen folgender verleger¹ in betracht:

- Ehlermann (kleine sammlung, vorzugsweise klassisches theater),
- Friedberg u. Mode (vorzugsweise geschichtliches und theater),
- Kühtmann (vorzugsweise novellistisches, ursprünglich mehr für mädchenschulen),
- Renger (geschichtliches, novellistisches, geographisches, dramatisches),
- Seemann (kleine sammlung, vorzugsweise klassisches theater),
- Stolte (Hartmanns schulausg., kleine sammlung, klassische werke aus der ältern und neueren litteratur),
- Teubner (kleine sammlung, einige dichter und historiker),
- Theissing (überwiegend geschichtliches; auch novellistisches und dramatisches),
- Velhagen u. Klasing (geschichtliches, novellistisches, geographisches, dramatisches),
- Weidmann (die älteste sammlung, klassische lektüre aus der ältern und neuern zeit, in zukunft nach bekanntmachung des verlags auch den modernen forderungen rechnung tragend).

Da in diesen sammlungen der schule eine fülle von geschichtlichen, novellistischen, geographischen und dramatischen werken geboten ist, dagegen stoffe aus den naturwissenschaftlichen gebieten völlig fehlen, setzten Bahlsen und Hengesbach an diesem punkte ein und ergänzten unsern französischen lektürestoff durch 7 naturwissenschaftliche oder technische werke. Das ist das *völlig neue*, das *ergänzende* an ihrem unternehmen. Die übrigen bis jetzt veröffentlichten bändchen der französischen abteilung bringen 5 geschichtliche, 7 geographische und ausserdem noch 2 andere werke (welch letztere jedoch in den rahmen der sammlung nicht recht hineinpassen). Sind auch die gebiete, aus denen diese werke stammen, in den andern sammlungen schon reichlich vertreten, so darf doch nicht übersehen werden, dass die werke selbst für die schule völlig neu sind und, mit zwei ausnahmen (Taine, *Napoléon Bonaparte*, bei Hartmann und D'Hérison, *Journal d'un officier*, bei Renger), sich in keiner andern sammlung finden. Die herausgeber haben unsern lektürestoff also nicht bloss durch erschliessung eines neuen gebietes ergänzt, sondern auch auf den bereits bekannten bahnen neue stoffe herbeigeschafft. Über den innern wert dieser zweiseitigen erweiterung wird weiter unten des näheren zu sprechen sein.

Entnommen sind die neuen stoffe, mit einer ausnahme, schriftstellern unsers jahrhunderts, die dem modernen denken und empfinden völlig ent-

¹ Inzwischen sind dazugekommen: Freytag (Leipzig) und Perthes (Gotha); die bei Zwissler erschienene sammlung u. a. sind vermehrt worden.

sprechen oder ihm doch noch nahe stehen. Was aus der litteratur des 17. und 18. jahrhunderts für die schule brauchbar ist, lag ja auch schon meist in verschiedenen ausgaben vor. Die beschränkung der herausgeber auf unser jahrhundert ist daher völlig zu billigen und um so mehr anzuerkennen, als bei dem noch immer schwankenden urteil über den wert oder unwert der modernen litteraturwerke die auswahl über alle massen schwierig ist. Hier ist freilich auch die klippe angedeutet, an welcher manche ausgabe früher oder später zerschellen wird.

Bei der herstellung der ausgaben haben die herausgeber und ihre mitarbeiter grosses gewicht auf die sachlichen anmerkungen gelegt, wie das nach dem erfordernis unserer zeit auch in anderen sammlungen geschehen ist und noch geschieht. Doch will es mir scheinen, als ob im grossen und ganzen die *personen* in den anmerkungen reichlicher bedacht wären, als die *sachen*. Auch kann ich mich nicht dafür erwärmen, die sprachlichen anmerkungen unter den text und die sachlichen erläuterungen an den schluss des buches zu setzen. Die grenze ist oft schwer zu ziehen, so dass eine sprachliche anmerkung leicht zu einer sachlichen wird. Einfacher wäre es schon gewesen, die sämtlichen anmerkungen dem texte folgen zu lassen, um so mehr, als einzelne bearbeiter sprachliche anmerkungen gar nicht oder sehr spärlich geben, während sie bei andern recht reichlich fliessen. Derartige verschiedenheiten lassen sich nicht vermeiden und thun dem werte der sammlung auch keinen abbruch; eine straffere handhabung der äusseren normen der schulbibliothek wäre aber doch zu wünschen gewesen. So hätte es leicht vermieden werden können, dass einzelne bände das inhaltsverzeichnis vorn (1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 16, 18, 21), andere hinten (5, 8, 14, 15) tragen, andere (9, 10, 17) überhaupt keins haben, — dass einige bände keine sprachlichen anmerkungen besitzen (1, 2, 3, 8), während sie sich in allen übrigen finden, — dass einzelne bände kein alphabetisches verzeichnis der anmerkungen aufweisen (1, 17), — dass dieses alphabetische verzeichnis in einzelnen bänden (4, 5, 7, 11, 14, 16) auch auf die anmerkungen unter dem text rücksicht nimmt, und endlich, dass es nach dem belieben der einzelnen herausgeber bald zahlen mit stern, bald ohne stern, bald in schrägdruck in lieblichem durcheinander bringt. Das alles sind zwar nur äusserlichkeiten, ja gar recht kleinliche äusserlichkeiten, die bei dem gebrauch der ausgaben in der schule ganz ohne belang sind; aber bei der beurteilung der sammlung als ganzes muss darauf hingewiesen werden. Und da wir nun doch einmal bei den äusserlichkeiten angelangt sind, sei gleich erwähnt, dass die äussere ausstattung der bändchen, papier, druck und einband, den weitestgehenden anforderungen entspricht.

Aus dem die für schullektüre völlig neuen gebiete der *naturwissenschaften* und des *gewerblichen lebens* bringt die sammlung folgende 7 bändchen:

21. bändchen: *Simplex Lectures scientifiques et techniques*. Aus den werken von Garrigues-Monvel und Figuier ausgewählt, mit anmerkungen

versehen und zur schul- und privatlektüre, wie auch als *material für sprechübungen* herausgegeben von dr. Arthur Peter, oberlehrer am gymnasium zum heiligen kreuz in Dresden. Geb. 1 m.

— — *Wörterbuch* hierzu, kart. 0,40 m.

4. bändchen: *Naturwissenschaftliche abhandlungen*. (*Traité d'Atmosphérolgie*.) Der *Revue des deux Mondes* im auszuge entnommen und für den schulgebrauch erklärt von prof. dr. W. Kasten in Hannover. I. *L'Air et la Vie*. II. *Les Ballons*. III. *Les Aurores Boréales*. Geb. 1 m.

13. bändchen: *Traité de Chimie*. Der *Revue des deux Mondes* im auszuge entnommen und mit anmerkungen für den schulgebrauch herausg. von prof. dr. K. Sachs in Brandenburg. Geb. 1 m.

7. bändchen: P. Maigne, *Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries*. Ausgewählt, für den schulgebrauch herausg. und erklärt von oberlehrer dr. Ew. Goerlich in Dortmund. Geb. m. 1,40.

— — *Wörterbuch* hierzu, kart. m. 0,50.

— — *Questionnaire* hierzu, kart. m. 0,30.

18. bändchen: Louis Figuier, *Les grandes Inventions modernes dans les Sciences, l'Industrie et les Arts*. Im auszuge und für den schulgebrauch herausg. und mit anmerkungen versehen von oberlehrer dr. Otto Börner in Dresden. Geb. m. 1,50.

— — *Vorbereitungen und Wörterbuch* hierzu. M. 0,50.

5. bändchen: M. Demoulin, *La Navigation transatlantique et les Navires à vapeur*. Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauch herausg. und mit einem alphabetischen verzeichnis aller fachausdrücke versehen von dr. G. van Muyden in Berlin (Friedenau). Geb. m. 0,90.

12. bändchen: G. Bruno, *Francinet*. Im auszuge für den schulgebrauch herausg. und erklärt von oberlehrer H. Bretschneider in Rochlitz i. S. Geb. m. 1,50.

— — *Vorbereitungen und wörterbuch* hierzu. Kart. m. 0,50.

Veranlasst sind diese bändchen durch die forderung der neuen lehrpläne, den wortschatz auch nach der seite des technischen und wissenschaftlichen, auf der oberrealschule und realschule auch nach der seite des kommerziellen hin zu erweitern. So berechtigt auch diese forderung der neuen lehrpläne ist, und so dankbar es begrüsst werden muss, dass auch von behördlicher seite der alten gepflogenheit, sich mit rein geschichtlichem wortschatze zu begnügen, ein gemessenes halt zugerufen wurde, so ist doch andererseits die frage, wie und wie weit das geschehen soll, immer noch offen. Ich persönlich bin der meinung, dass der technische und wissenschaftliche wortschatz nur so weit in die schule gehört, als er im täglichen leben vorkommt, dass aber alles rein fachliche dem fremdsprachlichen unterrichte ferngehalten werden muss; und ich neige der ansicht zu, dass die aneignung des wissenschaftlichen und technischen wortschatzes in dieser

einschränkung wohl am besten durch die anschauungsmethode geschehe. Eine *lektüre* wissenschaftlichen oder technischen inhalts müsste die schüler packen und erwärmen, und das kann nur geschehen, wenn der betreffende verfasser nicht bloss ein tüchtiger gelehrter, sondern zugleich auch ein guter erzähler ist, der sich nicht in schlichter beschreibung gefällt, sondern die dinge vor den augen der schüler gewissermassen entstehen lässt. Erfüllen die sieben bändchen der sammlung diese bedingungen?

Bändchen 21: *Simplex lectures scientifiques et techniques* bringt ungefähr ein halbes hundert recht einfache und durchsichtige abhandlungen über stoffe aus der astronomie, geologie, zoologie, physik, mechanik, schiffahrt und technik. Aber was soll einer klasse etwa die lederne beschreibung eines fernrohrs nützen? Wir muten doch auch dem deutschen unterrichte nicht zu, seinen lesestoff der physikstunde zu entlehnen! Offenbar hat den herausgeber das bestreben geleitet, den schülern der mittleren klassen recht einfachen naturwissenschaftlichen lesestoff zu bieten. Aber das element der schüler in diesem alter ist nicht die beschreibung, sondern die *erzählung*. So hat das bändchen seinen zweck verfehlt und könnte höchstens den schülern oberer klassen als privatlektüre empfohlen werden; für diese aber ist die darstellung zu einfach und zu kunstlos.

Besser eignet sich als privatlektüre bändchen 4: *Naturoissenschaftliche abhandlungen (Traité d'atmosphérologie)*. Von den drei abteilungen desselben möchte ich jedoch nur die zweite (*Les ballons et la navigation aérienne*) und dritte (*Les aurores boréales*) empfehlen, weil in ihnen die geschichtliche entwicklung berücksichtigt wird und uns den stoff so menschlich näher bringt.

Auch bändchen 13, *Traité de chimie*, sei der privatlektüre der oberen klassen angelegentlichst empfohlen, namentlich die abhandlung über den alkohol und das aluminium.

Bändchen 7, *Inventions industrielles*, teilt die vorzüge und mängel des bändchens 21; seine 39 abhandlungen über zechen, kohlen, metalle, metallbearbeitung, nahrungsmittel, motoren, schiffahrt, eisenbahn, post, telegraph sind zwar in leichter sprache geschrieben, aber trocken und ledern.

Bändchen 18, *Inventions modernes*, handelt von der buchdruckerkunst, der fabrikation des papiers, des porzellans, der uhren, von den luftballons, der elektrischen maschine, der Voltaschen säule und den verschiedenen arten der beleuchtung. Die geschichtlichen bemerkungen über die einzelnen erfindungen u. s. w. machen dieses bändchen geniessbarer; aber es bleibt des rein technischen auch hier so ausserordentlich viel, dass ich es nicht für die klassenlektüre empfehlen kann.

Über bändchen 5, *Navigation transatlantique*, fällt das urteil ähnlich aus. Einzelne kapitel, in denen das menschliche element mehr vorwaltet, namentlich *La traversée de l'Atlantique*, *Les grands transatlantiques modernes*, *Le transatlantique à la mer* dürften sich in seestädten vielleicht gar zur klassenlektüre eignen. Aber der hauptteil des buches ist rein

technische beschreibung, die nur gewandt und hübsch in der form ist, aber höchstens der privatlektüre dienen kann.

Bändchen 12 ist eine verkürzte ausgabe des französischen schulbuches *France* von G. Bruns, welches die volkschüler mit den rechten und pflichten der bürger und dem wichtigsten aus der reichthümer- und volkswirtschaftslehre bekannt machen soll und darum von vornherein die gewiß bietet, dass das reine technische eine ganz geringe rolle spielt. Die form, in welcher dieser stoff dargeboten wird, ist zwar keine besonders packende — ein lehrer unterrichtet darin drei kinder — aber es findet sich in dem buche doch so manches erhellende oder geschichtliche, welches den lehrer lehren unterrichtet, dass das büchlein als schullektüre wohl empfohlen werden darf, wenngleich es an interesse und reiz für die schüler hinter dem buche *Le tour de la France* von derselben verfasserin erheblich zurücksteht. Die auswahl des herausgebers darf als wohl gelungen bezeichnet werden; nur das sinnliche, unkünstlerische, sozialistisch angehauchte lied des armen hütten gestrichen werden sollen. Zu den anmerkungen habe ich nur ein fragezeichen gemacht, ob in anmerkung 4 auf seite 61 *industriel* soviel wie „ausreichend konstruirt“ ist.

Somit bleibt von den 7 bändchen, welche das völlig neue element der sammlung darstellen, nach meiner meinung nicht viel für die schule übrig, und was übrig bleibt, ist nicht einmal ersten rangs.

Etwas besser steht es mit den geographischen werken und reiseschreibungen, von welchen die sammlung folgende 7 nummern enthält:

6. bändchen: O. Reclus, *En France*. Im auszuge mit anmerkungen für den schulgebrauch herausgeg. von oberlehrer dr. Karl Meyer in Kassel.
- I. *Situation, Nom, Étendue, Frontières*. II. *Climats, Vents, Huies*. III. *Origines des Français*. IV. *La langue française en France, en Europe, dans le monde*. V. *Catholiques, Protestants, Juifs*. VI. *Accroissements des Français. Émigration*. Geb. 1,40 m.
- — Wörterbuch hierzu. M. 0,50.
1. bändchen: Maxime du Camp, *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie dans la seconde moitié du XIX^e siècle*. Im auszuge für den schulgebrauch herg., mit anmerkungen und einem anhang versehen von oberl. dr. Th. Engwer in Berlin. Mit 1 plan von Paris. Geb. 1,40 m.
- — Wörterbuch und Questionnaire hierzu, beide von E. Besson, professor am Collège international in Genf. Je m. 0,50.
15. bändchen: H. Taine, *Voyage aux Pyrénées*. Für den schulgebrauch ausgewählt und bearbeitet von oberlehrer dr. R. Faust in Dresden. Geb. 1,20 m.
- — Wörterbuch hierzu. M. 0,30.
11. bändchen: *Le Montblanc et sa première ascension*. Aus *Voyages dans les Alpes* von H.-B. de Saussure. Für die schule bearbeitet von prof. Eugène Peschier in Lahr. Mit 1 karte. Geb. 1,50 m.
2. bändchen: *Excursions et Voyages*. Ausgewählt und mit anmerkungen für den schulgebrauch herausgegeben von professor dr. K. Sachs in

- Brandenburg. I. Ch. Dufayard, *Comment on voyageait dans l'ancienne France*. II. Dr. Hans Meyer-Derriey, *La première ascension du Kilimandjaro*. III. J. Fleury, *La Traversée de la Manche*. Geb. 1 m.
14. bändchen: Pierre Loti, *Aus fernen meeren und ländern*. Aus Lotis werken ausgewählt und mit anmerkungen für den schulgebrauch herausgeg. von dr. U. Cosack in Bremen. Geb. 1,20 m.
8. bändchen: *Voyageurs et inventeurs célèbres*. Für den schulgebrauch ausgewählt und erklärt von professor dr. F. J. Wershoven in Tarnowitz. Mit 2 abbildungen. Geb. 1,50 m.
- — *Vorbereitungen und wörterbuch* hierzu. Kart. 0,60 m.

Der stoff, welchen die herausgeber mit diesen bändchen aus einem auch schon sonst für die schule zugänglich gemachten gebiete herbeigeschafft haben, ist neu und mit dem bestreben ausgewählt, der modernen forderung, dass die schüler mit dem fremden lande und seinen bewohnern näher bekannt zu machen seien, gerecht zu werden. Nun ist ja sicher, dass geographische werke diese forderung erfüllen; ob sie zugleich aber auch das interesse der schüler auf die dauer fesseln können, ist fraglich; denn es finden sich in ihnen naturgemäss manche trockenen aufzählungen und statistische mittheilungen, die dem reifen manne ja behagen mögen, der jugend aber im allgemeinen nicht zusagen. Besser ist es schon, ihnen durch reisebeschreibungen land und leute näher zu bringen, wenngleich auch sie von der jugend nicht so gern gelesen werden, wie man glauben möchte. Als verwalter einer untersekunda-bibliothek habe ich nur *einen* schüler unter 32 gefunden, der mit vorliebe reisebeschreibungen und entdeckungsfahrten las, und ausser ihm noch 7 andere, welche derartige bücher gelegentlich lasen; 75 % aber verhielten sich ablehnend, trotzdem es sich um die werke von Stanley, Peters, Casati, Nansen, Nachtigall, Livingstone u. s. w. handelte. In höheren klassen dürfte das interesse für derartige werke wachsen, und ihnen könnte man daher auch wohl mal ein geographisches bändchen zur lektüre geben, umsomehr als damit die gelegentlich gewonnenen kenntnisse über land und leute in übersichtlichen zusammenhang gebracht würden.

Bändchen 6, *En France*, ein auszug aus dem werke O. Reclus', kann ich freilich nur teilweise zur lektüre empfehlen. Die beiden ersten kapitel (*situation, nom, étendue, frontières-climats, vents, pluies*) müssten meiner meinung nach ausfallen; denn sie enthalten nicht bloss viele dinge, welche nur notdürftig in den rahmen der abhandlung eingefügt sind, wie etwa die bemerkungen über Russland oder das rolandslied, sondern auch sovieler statistische nachweisungen und eine solche fülle von namen, dass der leser fast erdrückt wird und nur mit der grössten mühe sich die gewünschte auskunft verschaffen kann. Dazu kommt, dass die anmerkungen zu diesen beiden kapiteln häufig im stich lassen; während beispielsweise über ganz unfranzösische dinge wie Tibet, die steppen und tundren sich reichliche auskunft findet, werden eine menge unbekannter geographischer namen, welche sich zum teil auch nicht einmal in Stiellers *Handatlas* finden,

einfach übergangen; so etwa La Bendola (s. 3), Altabiscar (s. 5), Hyères (s. 8), Armorique (s. 8), Port-Vendres (s. 8), Morvan (s. 8), Dabo (s. 10), La Bruche (s. 10), La Nied (s. 11); auf s. 28 bedürften von 51 eigenamen etwa 30 einer kurzen erklärang u. s. w. Auch sonst möchte man zu manchem eine anmerkung haben: *Vaucluse plus italienne que l'Italie* (s. 4), *le „toujours florissant aveugle“* (s. 5), *l'Angleterre, un satellite de la France*, *l'Allemagne, un campement de barbares* (s. 6), *la venue de la Savoie* (s. 8) u. s. w. *Le maremmatique rivage* (s. 3) ist wohl richtig erklärt, nur handelt die anmerkung von Italien, während der text von Corsica spricht.

Von kap. III (s. 43) ab erscheint das buch jedoch als zur lektüre der obersten klassen brauchbar. Nur hätte manches im text durch eine anmerkung in das richtige licht gerückt werden sollen, beispielsweise die starke überschätzung der französischen schriftsteller (s. 53), V. Hugos (s. 57), der französischen sprache (s. 63. 65), die verunglimpfung der pseudoklassischen dichter (s. 56) u. s. w.

Bändchen 1, *Paris*, ist in dieser zeitschrift bd. I, 590 von Gundlach schon recht beifällig besprochen worden. Ich kann mich seinem urteile nur anschliessen.

Desgleichen ist bändchen 15, *Voyage aux Pyrénées*, in bd. III, 188 von Gundlach als recht geeignet empfohlen worden. Das meine ich im grossen und ganzen auch.

Bändchen 11, *Le Montblanc*, ist eine recht vornehme, durchsichtige lektüre, welche bei der durchnahme der alpen die begriffe der schüler klären und vertiefen kann. Allein die beschreibung ist über hundert jahre alt und macht trotzdem durch die unmittelbarkeit und frische der darstellung den eindruck, als ob alles noch so wäre, wie es dort beschrieben wird. Eine in gleich edler sprache abgefasste darstellung aus unserer zeit (vielleicht Eugène Rambert, Rod?) dürfte vorzuziehen sein.

Bändchen 2, *Excursions et Voyages*, ist in dieser zeitschrift bd. I, 590 von Gundlach bereits besprochen worden. Auch ich bin der meinung, dass die zweite abhandlung des bändchens, *La première ascension du Kilimandjaro*, als eine übersetzung aus dem deutschen für die schule durchaus zu verwerfen ist. Abhandlung I., *Comment on voyageait dans l'ancienne France*, ist ein vortrag, der gebildete franzosen wohl ein stündchen zu fesseln vermag, wegen seiner zahlreichen anspielungen auf uns fremde verhältnisse und personen aber für die schule sich wenig eignet. Auch die letzte abhandlung, *La Traversée de la Manche*, passt als zukunftsraum und wegen der vielen technischen erörterungen kaum in die klasse.

Bändchen 14, Pierre Loti, *Aus fernen meeren und ländern*, ist von Gundlach in dieser zeitschrift bd. III, 188 bereits abgelehnt worden, weil der schüler handlung, nicht aber schilderung verlangt. Zudem muss der französische unterricht sich vorwiegend mit Frankreich und den franzosen befassen, nicht aber mit Indien oder Japan.

Bändchen 8, *Voyageurs et inventeurs célèbres*, bringt kurze lebensbeschreibungen von 17 entdeckern und erfindern, darunter 7 franzosen.

Seiner einfachen sprache wegen dürfte sich das bändchen wohl für die tertia eignen.

An *geschichtlichen* werken weist die sammlung bis jetzt fünf nummern auf, deren titel folgende sind:

9. bändchen: E. Despois, *Le Théâtre français sous Louis XIV.* Im auszuge und für den schulgebrauch herausg. und mit anmerkungen versehen von professor dr. G. Erzgräber in Güstrow. Geb. m. 1,20.
17. bändchen: E. et J. Goncourt, *Histoire de Marie-Antoinette.* Im auszuge für den schulgebrauch herausg. und erklärt von oberlehrer dr. A. Mühlau. Mit einem bildnisse der Marie-Antoinette. Geb. m. 1,50.
— — *Wörterbuch* hierzu. Kart. m. 0,30.
10. bändchen: *Napoléon Bonaparte.* Aus H. Taines *Les origines de la France contemporaine.* Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt von professor dr. A. Schmitz in Erfurt. Geb. m. 1,40.
3. bändchen: D'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance.* Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauch herausg. von oberlehrer dr. J. Hengesbach. Mit 1 karte von Paris und umgegend. Geb. m. 1,50.
19. bändchen: B. Boissonnas, *Une Famille pendant la Guerre 1870—1871.* Im auszuge und mit anmerkungen zum schulgebrauch herausg. von oberlehrer H. Bretschneider in Rochlitz i. S. Geb. m. 1,20.

Bändchen 9, *Le théâtre sous Louis XIV.*, ist eine kulturgeschichtliche lektüre, welche eine ziemliche bekanntschaft mit der litteraturgeschichte des 17. jahrhunderts voraussetzt. Vielleicht ist gelegentlich eine prima im stande, ein derartiges spezialwerk zu lesen; im allgemeinen kann das büchlein nur der privatlektüre dienen.

Bändchen 17, *Histoire de Marie-Antoinette* von den brüdern Goncourt, ist eine recht glückliche wahl und eine hervorragende bereicherung unseres geschichtlichen lesestoffes, eins jener seltenen werke, bei welchen künstlerische darstellung und wissenschaftliche forschung gleich sehr zu ihrem rechte kommen. Für eine IIa oder I kann das bändchen nicht genug empfohlen werden.

Die sachlichen anmerkungen lassen nur wenig zu wünschen übrig. Zu s. 1 hätte ich eine erläuterung der geschichtlichen anspielungen gewünscht, namentlich zu *Sénégal*, *Pondichéry*, *Coromandel*, *Malabar*, *Gouadeloupe*. Auch zu s. 2 fehlen die geschichtlichen und geographischen anmerkungen: *traité de Paris*, *Terre-Neuve*, *Saint-Pierre*, *Miquelon* — während auf s. 3 zu *Choiseul* sich eine lange bemerkung findet, welche zur erläuterung der im text behandelten verhältnisse auch nicht die spur beiträgt; ja, man könnte den namen *Choiseul* aus dem texte streichen, ohne dem sinne der stelle damit gewalt anzuthun. — Was ist *Pont de Berne* s. 8? — In der anmerkung zu s. 12, 33 heisst es „erzieher von Ludwig XIV.“ statt „Ludwigs XIV.“. — Zu s. 15, 6: das Tuilerienschloss ward „im mai 1871 von den wütenden kommunisten in asche gelegt und bildet seitdem die bedeutendste und ehrwürdigste ruine der Seinestadt“. So zu lesen in einem

buche, das 1895 gedruckt ist. Und doch sind die trümmer der Tuilerien bereits 1883 beseitigt worden. — Doch genug davon.

Schliesslich sei noch bemerkt, dass im vorwort auf s. VII die wichtigsten biographischen notizen über die brüder Goncourt aus meinem *Grundriss der geschichte der französischen litteratur*, 2. aufl. s. 453, wörtlich abgeschrieben sind, ohne dass die quelle auch nur angedeutet ist, wie es der litterarische anstand erforderte.

Bändchen 10, *Napoléon Bonaparte*, ist ein wohl gelungener auszug aus Taines werk *Les origines de la France contemporaine* bd. III und dürfte sich für eine prima als lesestoff gut eignen. Nicht um schlachten und kriegsthaten handelt es sich in diesem buche, sondern um das innere wesen, den charakter des ersten Napoleon, um die art und weise, wie er herrschte und seine herrschaft zu befestigen suchte.

Bändchen 3, *Journal d'un officier d'ordonnance* ist in dieser zeitschrift bd. II, 578 von Merbach bereits recht günstig besprochen worden. Ich schliesse mich diesem urteile gern an und möchte das büchlein namentlich für IIIa oder IIb empfehlen. Bezüglich der anmerkungen will es mir scheinen, als ob die personen zu weitläufig behandelt, die sachen aber zu kurz abgethan wären. Auch hätte ich manche anmerkung gern schon früher gehabt; z. b. zu s. 1 wäre eine bemerkung über die lage des *Louvre*, die *Rue de Rivoli* und die umgebung recht erwünscht gewesen — erst zu s. 18 findet sich etwas darüber. Auch was die anmerkung über die *Tuilerien* zu s. 17 bringt, hätte zu s. 1, 18 bereits gesagt werden können. Überhaupt fragt es sich, ob es nicht vorteilhafter gewesen wäre, ein gesamtbild der gegenstände, beispielsweise des *Louvre* mit umgebung, zu entwerfen, als einzelne abgerissene bemerkungen darüber dem texte folgen zu lassen. Eine sachliche zusammenfassung der realien nach gruppen, wie sie sich etwa in Massey, *In the struggle of life*, hrsg. von Harnisch, findet, hätte gewiss manches für sich.

Bändchen 19, *Une famille pendant la guerre 1870—71*, für tertia eine recht leichte und spannende lektüre, ist ein vorzügliches kulturgeschichtliches bild in briefform aus dem kriege 1870—71. Drei glieder der familie de Vineuil, der vater und zwei söhne, nehmen als soldaten am kriege teil und berichten ihre erlebnisse in die heimat, während sie umgekehrt erfahren, was zu hause in dem von den preussen besetzten lande vorgeht.

Endlich gehören der sammlung noch folgende zwei bändchen an, die sich den obigen gruppen nicht einfügen lassen:

16. bändchen: E. de Amicis, *Du Cœur*. In gekürzter fassung für den schulgebrauch erklärt von direktor professor dr. Strien in Halle a. S. Geb. m. 1,20.

— — *Wörterbuch* dazu. Kart. m. 0,40.

20. bändchen: François Coppée, *Œuvres*. Erzählungen in prosa, in versen sowie dramatisches. Ausgewählt mit biographie, anmerkungen und wörterbuch zum schulgebrauch herausg. von professor dr. Karl Sachs in Brandenburg a. H.

— — *Wörterbuch* hiezu. Kart.

Bändchen 16, *Du Cœur*, ist eine übersetzung aus dem italienischen und schon um deswillen aus unserm französischen unterricht fernzuhalten, der an originalschriften keinen mangel hat. Auch kann ich mich persönlich nicht für das werk erwärmen, trotzdem es in Italien und auch im auslande einen gewaltigen erfolg erzielt hat. Der 10—12jährige junge, der mit ausserordentlich frischer beobachtung und klarem urteile sein tagebuch führt, ist für mich künstlerisch ein unding; ich kann inhalt und stil mit dem angeblichen verfasser nicht zusammenreimen. Endlich fürchte ich, dass das interesse unserer schüler für ein derartiges buch äusserst gering ist, da selbst das thatenreiche *Tom Brown's Schooldays* nur wenig gnade in ihren augen findet.

Bändchen 20, François Coppée, *Œuvres*, war ende 1895, als mir die sammlung zur besprechung zugesandt wurde, noch nicht erschienen.¹

Frankfurt a. M.

H. P. JUNKER.

1. Dr. FERDINAND SCHMIDT, *Lehrbuch der englischen sprache auf grundlage der anschauung*. Dritte auflage. Bielefeld & Leipzig, verlag von Velhagen & Klasing, 1896. 360 s. Geb. m. 2,80. — Wörterbuch 116 s. Geb. m. 1,—.
2. FERDINAND BORGMANN, *Leitfaden für den englischen anfangsunterricht*. Bremerhafen, verlag von L. v. Vangerow, 1896. 163 s. Geb. m. 2,25.
3. Dr. W. DICKHUTH, *Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht*. Osnabrück, verlag der G. E. Lückert'schen buchhandlung (inh. S. Bühling), 1896. 119 s. Geb. m. 1,60.
4. Dr. OTTO BOERNER & Dr. OSCAR THIERGEN, *Lehrbuch der englischen sprache* mit besonderer berücksichtigung der übungen im mündlichen und schriftlichen freien gebrauch der sprache. Leipzig, B. G. Teubner, 1895. 136 s. Geb. m. 2,20. — Dr. OSCAR THIERGEN, *Grammatik der englischen sprache*. Im anschluss an das lehrbuch der englischen sprache für den schulgebrauch bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner, 1895. 200 s. Geb. m. 2,—.
5. Dr. GEORG DUBISLAV & PAUL BOEK, *Elementarbuch der englischen sprache* für höhere lehranstalten. Ausgabe B. Mit lautlehre und aussprachebezeichnung. Berlin, R. Gaertners verlagsbuchhandlung, 1896. 184 s. M. 1,70, geb. m. 2,—.
6. C. TH. LION & F. HORNEMANN, *Lese- und übungsbuch der englischen sprache* für realgymnasien und lateinlose höhere schulen. I. teil. Untertertia. Zweite verb. auflage. Hannover, Norddeutsche verlagsanstalt, 1896. 175 s. Geb. m. 2,—. — II. teil. Obertertia. Eb. 1897. 205 s. Geb. m. 1,60. — *Kurzgefasste englische schulgrammatik*. Eb. 1897. 127 s. Geb. m. 1,80.

¹ Ein weiterer artikel, der die nächsten ausgaben, bis zu nr. 30, bespricht, folgt in kürze.

7. J. BUBE, *Englisches Übungsbuch*. Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische und methodische Anleitung zur Anfertigung von englischen Aufsätzen für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Stuttgart, Paul Neffs Verlag, 1897. 164 s. M. 2,—, geb. m. 2,50. — *Schulgrammatik der englischen Sprache*. Eb. 1896. 201 s. M. 2,—, geb. m. 2,50.
8. Dr. RUDOLF DAMMHOLZ, *Englisches Lehr- und Lesebuch* für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. I. Teil. Erstes Unterrichtsjahr. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1896. 175 s. M. 1,50. — II. Teil. Oberstufe. Band I. Grammatik. Eb. 1897. 222 s. M. 2,40.
9. Prof. Dr. ERNST REGEL, *F. W. Gesenius' Englische Sprachlehre*. Ausg. für höh. Mädchenschulen. Halle, Herm. Gesenius, 1896. 409 s. Geb. m. 3,50.
10. Dr. WILHELM PETERSEN, *Englisches Lesebuch* für deutsche Schulen. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1897. 250 s. M. 2,50.

Dreizehn neue englische Grammatiken, beziehungsweise Lehrbücher, Übungsbücher, Lesebücher, für Knaben- und Mädchenschulen, nach der sogenannten neueren oder vermittelnden Methode, liegen uns zur Beurteilung vor. Dieser *embarras de richesse* macht einem die Wahl bei der Einführung eines neuen Buches schwer. Es regt sich überall, und wie sehr unterscheiden sich die jetzigen englischen Schulbücher von den früheren! Und doch muss man bei der Reformmethode und dem Anschauungsunterricht noch energischer an eine Verbesserung und Vervollkommenung denken; namentlich der letztere kommt noch zu wenig zur Geltung. Was die Bücher der vermittelnden Methode anlangt, so ist ja auch hier ein Fortschritt nicht zu verkennen, er prägt sich in der Auswahl der Stoffe aus, darin dass die grammatischen Regeln und Beispiele aus dem vorliegenden Fremdsprachlichen Texte gezogen sind und die deutschen Übungen inhaltlich einem Englischen Stücke entsprechen. Aber auch hier herrscht noch viel Unklarheit und Verwirrung. Ich meine, dass diese Methode ihren Namen der vermittelnden in anderer Weise als bisher rechtfertigen soll. Ich bin durchaus kein Reformstrenger, ich bin sogar der festen Ansicht, dass man vom vierten Jahre ab — ich denke hier namentlich an das Französische und an die Anstalten, wo man mit dem Englischen in der Sexta beginnt — zum früheren Unterricht im Grossen und Ganzen wird zurückkehren resp. ihn beibehalten müssen, natürlich mit grösserer Berücksichtigung der Lektüre.¹ Aber in den unteren Klassen (oder fürs Englische: im ersten Jahre) breche man völlig mit der alten Methode; da nur kein Kompromiss, wenigstens rede man sich dann nicht ein, dass man etwas ganz Neues betriebe und mehr erreiche. Die Grammatiker dieser Art bringen von Anfang an Texte, Regeln, Übersetzungsübungen, wie z. B. im Französischen der gute alte Plötz, freilich mit den obigen Veränderungen. Bei manchen Verfassern ist die Fassung der Regeln die vermeintliche Spezialität. Nun, Mätzner, Koch, Im. Schmidt haben auch scharf gesehen und klar gefasst. Die lebende

¹ Wir sind anderer Meinung.

sprache macht freilich fortschritte, vieles ist veraltet, manches neu entstanden; doch es handelt sich bei uns nicht um eine naturwissenschaft, und eine grammatik überlebt sich nicht so schnell wie ein lehrbuch der physik oder chemie. Bei den ebengenannten forschern suche der lehrer rat und belehrung, der schulbücher bedarf er hoffentlich nicht. Oder soll der schüler vielleicht die regeln der grammatik auswendig lernen, nachdem sie ihm in der klasse hübsch vorgelesen worden sind? Das ist doch nicht die meinung. Mit anleitung des lehrers bildet er sich selbst die regel, und, obwohl ich auch dies für überflüssig und unpraktisch halte, wiederholt sie sich zu hause. Hierfür ist natürlich eine gute, kurzgefasste grammatik nötig; doch sie ist nicht das kriterium für alte und neue methode; die ordentliche fassung der regeln muss selbstverständlich voraussetzung eines jeden buches sein.

Eins der interessantesten bücher ist jedenfalls das *Lehrbuch der englischen sprache* von FERD. SCHMIDT, das bereits im III. bande dieser zeitschrift einer kurzen besprechung unterzogen wurde. Eine dritte auflage in heutiger zeit beweist seine brauchbarkeit oder wenigstens seine benutzung. Der umfang ist gegen die erste auflage um 31 seiten gewachsen; die jetzige weist 15 stücke mehr auf, die nummern 14, 15, 22, 24, 27, 30, 31, 33, 44, 45, 60, 75 b, c, 77, 79 b. Aus rein praktischen gründen ist daher das wörterbuch losgetrennt und in einem besonderen bande erschienen. Ist dies aber für die schüler wirklich bequemer? — Wenn ich mir im folgenden einige ausstellungen erlaube, so soll hierdurch das verdienst des verfassers nicht im geringsten geschmälert werden. Sein buch wird stets eine hervorragende stellung in der schullitteratur behaupten, weil es thatsächlich etwas durchaus neues und eigenartiges bietet. Das lehrbuch ist nach den gleichen prinzipien wie des verfassers *Lehrbuch der französischen sprache* gearbeitet, will also die neue methode streng durchführen. Es geht von der anschauung aus und giebt nur englische stücke. Deutsche texte sind gar nicht vorhanden, und der verfasser denkt auch nicht einmal an eine übersetzung in die muttersprache; das deutsche soll möglichst aus dem spiele bleiben. Durch eine vielseitige bearbeitung des stoffes sollen sich die grammatischen regeln unbewusst dem schüler einprägen, daher ist der den texten angefügte grammatische abriß sehr knapp bemessen (von zusätzen in dieser auflage habe ich bemerkt: § 8 II, anm. 2; § 11, 7, anm. 2; § 30, anm. 5), und hierbei eigentlich nur die formenlehre in betracht gezogen, die syntax meistens in kurzen anmerkungen und in § 32 berücksichtigt. Nur die unregelmässigen verba erfreuen sich einer auffallenden beliebtheit, ich zähle 185, eine zahl, die fast an die im alten Gesenius heranreicht. Hätte hier nicht auch das kritische messer angesetzt werden können? Weshalb die inkonsequenz? — Ob mit einem derartigen buche das in den lehrplänen angegebene ziel erreicht werden kann, ist mir sehr zweifelhaft. Der französische Rossmann & Schmidt ist für sexta bis quarta inkl. berechnet, und — mir schwebt eine realschule II. ordnung vor, eine neunklassige schule ist noch besser daran — in den folgenden jahren kann

der grammatik völlig genüge geschehen. Das englische lehrbuch könnte gute dienste leisten, wenn das englische wie das französische schon in der sexta begänne; später dürfte daneben ein buch mit deutschen texten sich als unentbehrlich herausstellen. Der verf. selbst rechnet, wie man aus der vorrede ersieht, nur auf einen dreijährigen gebrauch und hat wohl hauptsächlich den beginn des englischen in der tertia — für die untere stufe wären die meisten nummern als zu schwer auszuschneiden — im auge. Darin kann man ihm beipflichten, dass der stoff für diese zeit völlig ausreicht, meiner ansicht nach kann er gar nicht einmal bewältigt werden. Ich habe von den 205 seiten text im Rossmann & Schmidt manches auslassen müssen, ein solches bedürfnis würde also erst recht bei 295 englischen seiten vorwalten. Was die ausgewählten stücke betrifft, so ist allerdings die vielseitigkeit nicht zu verkennen und zu unterschätzen. Aber es müsste unbedingt das rein historische, und zwar die englische geschichte, mehr herangezogen werden, die nur in zwei nummern des *appendix* (*The Romans in Britain* pag. 290 und *Death of the Conqueror* pag. 294; *William the Conqueror* pag. 293 ist ein gedicht) vertreten ist. Mögen immerhin dann einige erzählungen und naturwissenschaftliche stoffe fallen, denn die weltgeschichte ist doch auch „geeignet, die schüler zu geistigem leben anzuregen“.

BORGMANNS *Leitfaden* und DICKHUTHS *Übungsstoff und grammatik* haben beide das gemeinsam, dass sie für die sexta und quinta gearbeitet sind; es sind erfreuliche erscheinungen und beweisen, dass immer mehr anstalten das englische als erste fremde sprache bevorzugen. Beide bücher geben, und mit recht, nur englische texte, die sämtlich kindlich gehalten sind und dem anschauungskreis der schüler auf dieser stufe entsprechen. Das übersetzen ins deutsche kann hier wirklich noch ganz wegfallen oder sich auf rückübersetzung, beziehungsweise auf die wiedergabe einfacher umarbeitungen des gelesenen beschränken. Es ist nur zu bedauern, dass beide verf. gar nicht die anschauung berücksichtigen, die bereits in unserer neuesten litteratur eine so grosse rolle spielt, und sogleich mit abstrakten stoffen, wie Borgmann, und einzelnen zusammenhanglosen sätzen beginnen; die einzelnen formen des präs. und imperf. von *to have* und *to be* können doch unmöglich den innern zusammenhang herstellen. Wenigstens hätten die übungsstoffe mit no. 7 bei Borgmann und no. 4 bei Dickhuth, d. h. mit der kleinen erzählung — bei beiden merkwürdigerweise *the mill* — beginnen können. Sehr antik mutet es auch an, wenn im ersten abschnitt beider bücher unter dem betreffenden stück gleich die wörter mit deutscher übersetzung stehn. Wir sind dann nicht besser daran als früher. Es rächt sich eben die vernachlässigung jeglicher anschauung. Diese gibt dem lehrer gelegenheit, fast ohne zuhelfenahme des deutschen den kindern eine ganze menge wörter beizubringen und ihnen einen ziemlich grossen sprachstoff zu vermitteln. Bei den sätzen in diesen zwei büchern muss man natürlich auf schritt und tritt englisch und deutsch zugleich sprechen. Und wie empfänglich sind unsere kleinen für den anschauungsunterricht!

Wäre es nicht möglich, wenn man schon von der anschauung nichts wissen will, die vokabeln, wie es auch im II. (III.) teil geschehen ist, hinter alle stücke zu setzen? Die kinder *sähen* dann wenigstens nur englisch vor sich. — Der grammatische anhang ist verständig, der stufe angemessen gewählt. Bei Borgmann könnte wohl der erste abschnitt: das wichtigste aus der lautlehre, besser vor dem fünften, der die grammatik enthält, seinen platz finden oder ganz wegfallen.

Was wir in den zwei eben besprochenen werken vermissen, finden wir im *Lehrbuch der englischen sprache* von BOERNER und THIERGESEN die fülle, und es muss eine freude sein, nach ihm zu unterrichten. Die 23 lektionen zerfallen in je 4 abschnitte: der erste, *Grammar Lesson*, der in einer eingeklammerten nummer auf dasselbe pensum in der *Grammatik der englischen sprache* deutet, giebt die in der lektion verarbeitete grammatische regel, der zweite das englische lesestück (z. b. *In the School-Room, Writing-Materials, A Room, The Parts of the Body* etc.; wie man sieht, ganz einfache und naheliegende stoffe, man operirt mit sichtbaren gegenständen und kann fast jedes deutsche wort vermeiden), der dritte die übersetzungsaufgabe, die sich eng ans englische lesestück anschliesst, der vierte die sprechübung; manche lektion hat noch einen zusatz, *Recapitulation*, in der auf ein mit dem vorhergehenden verwandtes gedicht oder auf eine ähnliche erzählung im anhang verwiesen wird. Der wortschatz ist in einem besonderen, in einer tasche befindlichen hefte enthalten. Der anhang umfasst mehrere gedichte, längere und kürzere fabeln und erzählungen, ferner einen, *Letter-writing* überschriebenen, teil, in dem briefproben, adressen etc. angegeben sind. Alles dies klar, übersichtlich, abwechslungsreich, einem rein schematischen gebrauch vorbeugend. Ich zweifle nicht, dass bei einer geschickten benutzung dies lehrbuch, wie die verfasser erstreben, „den schüler mit seiner umgebung vertraut machen und in stand setzen wird, sich über vorkommnisse des alltäglichen lebens zu unterhalten“. Es ist auf ein jahr berechnet, in dieser zeit kann es bequem durchgearbeitet werden. Wenn die eine oder andere nummer des anhangs ausfällt, so ist der schaden nicht gross. Eine auswahl ist sogar am platze und beabsichtigt. Druck und ausstattung sind vorzüglich, die beiden bilder am schluss könnten allerdings klarer sein, ich verweise auf die abbildungen in der neuesten ausgabe des Rossmann & Schmidt, die kleine kunstwerke sind; allerdings spielen die bilder in unserem werke nicht die rolle wie dort. Boerner-Thiergens lehrbuch erregt den wunsch, dass in bälde die oberstufe erscheinen möge.

Die *Grammatik der englischen sprache* von THIERGESEN kommt dem lehrbuche an wert gleich. Sie enthält alles nötige in klarer, kurzer fassung und ist doch ziemlich ausführlich und reiht sich demgemäss unsern grösseren englischen schulgrammatiken an. In drei teilen werden die lautlehre, wortlehre und syntax dargelegt. Ein 9 nummern zählender anhang gibt nebst anderem sehr willkommene bemerkungen über wortbildung und eine aufzählung der wichtigeren homonyms, paronyms und synonyms. Zu begrüssen

ist auch die ordnung der präpositionen nach deutschem und englischem alphabet. — Wenn ich im folgenden einige wünsche für eine hoffentlich sich bald als nötig erweisende neue auflage ausspreche, so sollen sie natürlich dem werte der eben besprochenen werke keinen eintrag thun. Was zunächst das *Lehrbuch* anlangt, so würde es sich empfehlen, den abschnitt *Grammar Lesson* ganz ans ende der lektion oder wenigstens dem abschnitt II *Reading Exercise* nachzusetzen. Der schüler sieht dann zuerst englischen text, nicht grammatik, und das buch erhält mehr den charakter eines lesebuches als einer grammatik. Der vierte abschnitt, *Translation Exercise*, könnte sehr gut wegfallen. Denn bei der sorgfältigen anlage der *Reading Exercises*, *Questions* und *Recapitulations* muss der stoff allmählich so fest sitzen, dass man für diese stufe auf eine übersetzung ins deutsche getrost verzichten kann. Bei der oberstufe wäre dieser teil natürlich unerlässlich. — Die *Grammatik* soll nach der absicht des verfassers jedenfalls den charakter eines schulbuches wahren. Von diesem gesichtspunkte aus können wohl manche regeln, die zu ausführlich sind, verkürzt werden und manche bemerkungen wegleiben, z. b. s. 57 die erklärung des *s* in den namen der wochentage, § 93 ist ganz überflüssig; in § 117 haben wir es bei *young*, *old*, *yellow*, *green* gar nicht mit adverbien zu thun, diese wörter sind fast immer als attribute aufzufassen. Kann nicht unter § 170 und § 173a dies und jenes verbum resp. redensart fallen? § 243, 3. 4 sind als selten und ungebräuchlich zu streichen. Wozu ein *man-servant*, ein *she-devil*? — Vielleicht entschliesst sich der verfasser zu einer durchgehenden anwendung der lateinischen terminologie, die von den lehrplänen gefordert wird, und setzt als köpfe der seiten *substantiv*, *verbum*, *pronomem* etc. statt *hauptwort*, *zeitwort*, *fürwort* etc. Innerhalb des textes bleibt er sich nicht immer treu, vgl. § 248 d und § 250 e, 253 f (eigenschaftswort — adjektiv), § 264, 4 und § 273 h (bezügliches fürwort — relativpronomem). Dankbar wären wir auch, trotz des genauen inhaltsverzeichnisses auf pag. VIII—XII für ein alphabetisches register, das die anwendung des buches erleichtern und seinen wert erhöhen würde.¹

¹ Die zweite auflage des *Lehrbuches der englischen sprache* (1897) von Boerner-Thiergen ist um eine englische münztafel, worauf sämtliche gold-, silber- und kupfermünzen abgebildet sind, und um einen anhang *E* vermehrt. Dieser anhang enthält 12 kürzere oder längere deutsche erzählungen zum übersetzen ins englische. Ich glaube, dass er besser fortgeblieben wäre, da ohnedies für deutsch-englische übungen genügend gesorgt ist. — Das *Elementarbuch der englischen sprache* von Thiergen (1897) unterscheidet sich vom *Lehrbuche* dadurch, dass an der spitze der lektion das entsprechende grammatische penum steht, im anschluss an Thiergens *Grammatik*, während das *Lehrbuch* nur englische musterbeispiele, keine regel, bietet. Der verfasser wollte also für diese stufe seine *Grammatik* entbehrlich machen. Dass die *questions* fortgeblieben sind, begrüße ich als einen fortschritt. Weshalb stehen sie noch in der II. auflage des *Lehrbuches*? — Sonst zeigen, wie

In dem *Elementarbuch der englischen sprache* von DUBISLAV und BOEK wird das englische gedicht oder prosastück, das jeden der 26 abschnitte einleitet, in einzelne deutsche sätze aufgelöst oder in einer zusammenhängenden deutschen erzählung rekapituliert. Oft haben wir auch erzählung und einzelsätze, und letztere inhaltlich ganz losgelöst vom englischen texte. Ein anhang bringt zwei längere erzählungen aus der englischen geschichte behufs übersetzung ins deutsche. Wozu dient dieser anhang? Ist denn nicht für die einübung der regeln durch übersetzen im vorhergehenden genügend gesorgt? Es folgen dann englisch gehaltene stoffe für sprechübungen, gedichte, ein englisches wörterverzeichnis zu den einzelnen englischen erzählungen und ein deutsches alphabetisches wörterverzeichnis. Hieran schliesst sich die grammatik. Ein zweiter anhang enthält neue stoffe zu sprechübungen über gegenstände des praktischen lebens und das wichtigste aus der englischen landeskunde. Dieser anhang ist das beste des ganzen werkes; schade, dass seine texte nicht im hauptteile behandelt sind, sie möchten den schülern interessanter sein als die hier gebotenen mit ihrem meistens geschichtlichen inhalt.

Zum unterschied von Dubislav-Boek geben die *Lese- und lehrbücher der englischen sprache* von LION und HORNEMANN¹ im ersten abschnitte nur lesestücke und erst im dritten abschnitte, „grammatik und übungen im anschluss an die lesestücke“ — der zweite, „erklärung der lesestücke“, enthält ein ansehnliches glossar mit wort- und sacherläuterungen — deutsche übungen. Lion und Hornemanns werk zeugt von der sorgfalt und dem fleiss, die verwandt worden sind. Der dritte abschnitt ist das charakteristische dieser bücher. Im begleitwort heisst es: „Bei der wahl der übungen haben wir uns keiner der bisher üblichen arten derselben grundsätzlich verschlossen, da unserer meinung nach alle unter umständen nützlich sind; auch einzelsätze sind nicht vermieden“. So kommt es, dass die einzelnen kapitel ganz verschieden gestaltet sind, sowohl im I. teil (untertertia) als auch im II. teil (obertertia). Kap. V, teil I z. b. zerfällt in 8 paragraphen: musterbeispiele, regeln, übungen, in denen eine englische antwort auf eine englische frage verlangt wird, übungen, durch die die formenlehre befestigt werden soll, übersetzungen deutscher sätze ins englische, kap. IV hat nur 3 paragraphen. Die übersichtlichkeit ist dadurch gefährdet. Obwohl mannigfaltigkeit nicht zu unterschätzen ist, muss eine gewisse gleichmässigkeit doch vorwalten. Mit einer derartigen verschiedenheit, wie sie hier vorliegt, erreichen die verfasser nicht den zweck, den sie nach pag. V des begleitworts erstreben: „Namentlich möchten wir empfehlen, sich in der durchnahme des grammatischen stoffes an die von uns vorgeschlagene reihenfolge zu halten und die dargebotenen induktionen zu benutzen“. Bei einer einheitlicheren und einfacheren anordnung würde dieser abschnitt ein gefälligeres ansehen gewinnen und praktischer sein.

begreiflich, beide bücher dieselbe anlage, nur die anhänge A B C weisen bisweilen verschiedene nummern auf.

¹ Vgl. Hornemanns selbstanzeige, *N. Spr.* V, 169 ff.

Die *Kurzgefasste englische schulgrammatik*, auf die in den lese- und lehrbüchern verwiesen wird, ist namentlich für den geplanten III. und IV. teil berechnet, denn teil I und II geben ja ebenfalls grammatische regeln. Sie ist kürzer, weit kürzer als Gesenius und Bube, wie wir im vorwort lesen. Ist aber die kürze immer angebracht, und bedingt sie stets klarheit? vgl § 33, 1: „Auch der unbezeichnete dativ kann subjeckt des passivs werden“; oder § 40, bemerkung c: „Gibt der subjektsakkus. vor dem infinitiv nicht den thätigen, sondern den leidenden gegenstand zu dem infinitiv an, so muss der passive inf. stehn“. Die ablautsreihen der starken verba pag. 26 f. entsprechen wohl keinem bedürfnis.

Die materialien des *Englischen übungsbuches* von BUBE „sollen zu einer gründlichen erlernung und sicheren handhabung der lebenden sprache führen“, und da „der schüler nicht nur mit der schriftsprache, sondern auch mit der umgangssprache der engländer möglichst vertraut werden soll“, ist die auswahl eine sehr grosse: erzählungen und gespräche, stoffe aus der naturkunde, bilder aus der geschichte und geographie. Absichtlich ist von einem anschluss an bestimmte abschnitte der grammatik abstand genommen worden, der grund hiervon ist aber nicht recht einleuchtend. Von welchem standpunkt man auch ausgehen mag, ich denke, dass darüber einigkeit herrscht, dass übersetzungen aus der muttersprache in die fremde sprache nur eine bessere einprägung der grammatik bezwecken, und „die gründliche erlernung und sichere handhabung der lebenden sprache“ können doch keinesfalls bei einem bewussten anschluss an die grammatik schaden nehmen. Solche von der grammatik und einem englischen texte unabhängige deutsche stücke dürften wenig anklang finden; die grammatik wird nicht sehr gefördert, und der ausdruck übt sich besser im anschluss an ein englisches vorbild. — Mehr befreunden können wir uns mit dem zweiten teil des übungsbuches, den *English Composition Exercises*. Die frage, wie der fremdsprachliche aufsatz in den oberen klassen gepflegt werden soll, macht uns allen viel kopfzerbrechen, und eine einigkeit wird hier noch viel weniger als in andern punkten so bald erreicht werden. Man wird wohl noch meistens an die lektüre anknüpfen. Bube bietet eine art englischen Galbula, ihr buch hat aber vor dem lateinischen den vortzug, dass es mit grösserem pädagogischen geschick gearbeitet ist. Es gibt eine genaue disposition und geht allmählich vom leichteren zum schwereren über. Die verschiedensten gebiete sind herbeigezogen: *Fables and Stories, Letters, History and Biography, Geography, Science, Abstract Subjects, Literary Subjects, Poetry*; es ist nichts vernachlässigt, und die reichste auswahl steht zu gebote. Diese *Composition Exercises* sind etwas neues und gutes, sie werden uns hinsichtlich des englischen aufsatzes fördern und uns anregen, auf diesem gebiete weiterzustreben.

Will man den unterschied zwischen derselben verfasserin *Schulgrammatik der englischen sprache* und der oben besprochenen grammatik von Thiergen erkennen, so braucht man nur zu sehen, wie in beiden die synonyma behandelt werden. Thiergen geht vom englischen wort aus, Bube

vom deutschen. Im grossen und ganzen kommt es jenem mehr darauf an, dem schüler die englischen erscheinungen vor augen zu führen, ihm die feinheiten des englischen zu erklären, während Bube mehr eine übertragung in das englische vorzuschweben scheint. Nur wenn jemand seine grammatik genau kennt, wird er die deutschen texte des *Übungsbuches* richtig übersetzen. Daher begegnen wir auch wohl in dieser grammatik mehr als in anderen der rubrik „redensarten“, ich verweise z. b. auf pag. 43, 44, 55, 72, 79 etc., wo sonst manches wegfallen könnte. Die grammatischen regeln sind klar und korrekt, und das buch macht wie das von Thiergen einen äusserst gefälligen eindruck und empfiehlt sich zur einföhrung. Da Bube die den regeln voranstehenden musterbeispiele meist bestimmten in den händen der schüler befindlichen texten entnimmt, andererseits aber dem Pertheschen grundsatz „kein sprachstoff ohne wertvollen gedankeninhalt“ huldigt, so wählt sie sprichwörter, sentenzen, zitate, auch anekdoten und kleinere gedichte wie pag. 45, 47. Manchmal scheint es, als ob der beispiele zu viele seien, und man kann vielleicht auch daran zweifeln, ob derartige beispiele sich dem schüler wirklich fester einprägen werden als andere nichtssagende; aber immerhin wird der grammatik durch diese sätze ein eigenartiges, und nicht hässliches, gepräge verliehen, und der fleissige benutzer gewinnt, leicht und gelegentlich, einen einblick in die grosse und schöne englische spruchdichtung.

Ich komme nun zu den büchern von Dammholz und Regel, die hauptsächlich oder ausschliesslich für mädchenschulen bestimmt sind. DAMMHOLZ' erster teil zerfällt in *English Grammar* und *English Reader*. In den 16 kapiteln der grammatik wird der grammatische stoff bearbeitet. Ein jedes kapitel bietet eine lektion über aussprache (*Standard Words, Rule of Pronunciation, Word Exercise*), eine geschichte (*Story*), ein *Summary, Questions, Grammar Lesson, Exercises*. Ich glaube, dass *Lesson of Pronunciation* und *Summary* bequem wegfallen können. Was in den wiederholungstafeln, die zwischen *Grammar* und *Reader* geschoben sind und die dort besprochenen regeln zusammenfassen, pag. 60—62 über die aussprache gesagt ist, genügt. Die *Questions* geben die erzählung zum zweiten male wieder, so dass das *Summary* doch entbehrlich ist. Dass deutsch-englische übungen ausgeschlossen sind, ist erfreulich. Im *English Reader*, der alles lob verdient, finden wir A. *Dialogues about School and Daily Life* (I. *School Life*, II. *Daily Life*, III. *Playing and Walking*, IV. *In the Garden and Court-Yard*, V. *A letter*), B. *Compositions and Tales*, C. *Poems*. Auch hier hätte ich wie bei Dubislav-Boek einige stücke schon gern im I. teil behandelt gesehen. Dass die geschichte nicht vertreten ist, geschah mit vorbedacht, sie kann im ersten jahre wirklich noch fortbleiben.

Dammholz' oberstufe (ausspracheregeln, formenlehre, syntax) ist übersichtlicher als der erste teil. Der erzählung, die jedes kapitel einleitet, folgen die abgeleiteten regeln, *Questions* über die erzählung, *Translations, Exercises*. Die *Translations* bestehen entweder aus einzelnen deutschen sätzen oder aus einer kleinen geschichte, jedenfalls sind sie leicht und

schliessen sich bequem an die englischen übungen an. Ich glaube, wir haben hier das richtige mass. Man merkt dem buche an, dass es aus der praxis entstanden ist. Als seinen hauptvortrag betrachte ich die weise beschränkung, die sich der verfasser bei den syntaktischen regeln auferlegt hat. Es wird einem nicht leicht, diese oder jene regel über bord zu werfen, aber es muss sein, und die neuesten bestimmungen für die mädchen-schulen verlangen es. Das reglement will die syntaktischen regeln aufs knappste bemessen wissen und lässt nur so viele deutsch-englische übungen zu, als zur einübung dieser regeln nötig sind. Man wird freilich auch hierin des guten zu viel thun und die regeln ganz verbannen wollen. Damholz hat meiner ansicht nach treffend gewählt. Die löbliche knappheit findet man namentlich in der syntax des verbs und des artikels, vgl. auch die regeln über den infinitiv (§ 85 ff.), das gerundium (§ 91), die tempora (§ 93), den konjunktiv (§ 96; könnte bei der letzten regel nicht das *nur* wegfallen und zu *I may, might* noch *should* hinzugefügt werden?), den artikel (§ 103. 108). In der formenlehre fiel mir angenehm die geringe anzahl von unregelmässigen verben auf, es sind 97, Regel hat 165. Nur erkenne ich nicht, nach welchem prinzip sie aufgeführt sind; entweder sollten sie rein alphabetisch oder nach klassen und innerhalb dieser alphabetisch aufgezählt werden. Die definition der faktitiven verben (pag. 82) trifft wohl mit der „ergänzung zum prädikat“ nicht das richtige. In den *Words from Chapters* die einzelnen wortklassen auf der oberstufe zu trennen, ist doch nicht mehr bedürfnis.

Die *Englische sprachlehre* von GESENIUS-REGEL ist in dieser zeitschrift bereits zweimal besprochen worden. Die *ausgabe für Mädchenschulen* unterscheidet sich erst vom 24. kapitel ab von jener, indem statt der historischen stücke stoffe getreten sind, die sich für eine Mädchenschule mehr eignen. Die grammatik ist hier, trotzdem es sich um eine Mädchenschule handelt, dieselbe geblieben, nur wenige regeln sind gestrichen worden, so pag. 234 d und anm., 242 anm., 262 (kollektiva), 280 anm. 1, 303 *which, what*, 315 anm., 316 *very*, 334 ff. Die deutschen übungen sind aber vermehrt. Ist das wohl im sinne des reglements? Ein vorzug gegenüber der ausgabe für Knabenschulen ist darin zu sehen, dass die regeln besser verteilt sind. Das attributive und prädikative adjektiv sind in zwei kapiteln behandelt, ebenso ist bei den pronomina und den präpositionen eine teilung vorgenommen. Dementsprechend sind auch die lesestücke und *exercises* geordnet.

Am schluss der diesmaligen rundschau stehe PETERSSENS *Englisches lesebuch*. Die notwendigkeit eines von der grammatik völlig unabhängigen und getrennten lesebuches wird von vielen bestritten, andere lassen ein solches lesebuch zu und möchten seine gelegentliche benutzung. Ich meine, dass ein lesebuch sehr gute dienste bei der privatlektüre thun kann. Aber wie man sich auch zu der frage stellen mag, Peterssens buch kann ich den fachgenossen aufs angelegentlichste empfehlen. Es ist nicht allzu umfangreich und bietet doch eine sehr grosse auslese in allen stilgattungen und materien. Die einzelnen abteilungen behandeln *Stories from English History*,

English Poetry, Geographical Remarks on England, English Life, Manners, and Customs, Conversations, English Letters, The English Government, The English Political Power, Specimens of English Narrative Literature, English Poets. Das glossar ist treu, nur folgende lücken bemerkte ich: *study* (67, 24) „studirzimmer, lesezimmer etc.“; *Union Jack* (122) „unionsflagge“; *to be made up* (122, 5) „bestehen“; *Asia* (52, 1) *product* (52, 34), *Athenæum* (95, 26), *Ivanhoe* (129, 20) müssten wegen der aussprache angeführt werden. Bei *indoor* (103, 13) könnte die hinzufügung von „adjektiv“ nicht schaden. — In der biographie Scotts (pag. 154) vermisste ich die titel einiger *Waverley Novels*, in der Byrons (pag. 157) den *Prisoner of Chillon*.

Frankfurt a. M.

J. CARO.

VERMISCHTES.

EINGEBORNE LEHRER FÜR DEN UNTERRICHT IN DEN MODERNEN FREMDEN SPRACHEN.

Eine anregung.

Es gehört wirklich kein geringer mut dazu, um in unserer zeit, wo die „internationalen elixire“ und „weltrezepte“ wie pilze aus der erde schießen, selbst mit einem internationalen auskunftsmittel vor die öffentlichkeit zu treten. Und doch will ichs wagen, gestützt darauf, dass mein lange und geheim gehätscheltes patent nunmehr, wenn auch nur vereinzelt, verwirklichung findet.

Mein vorschlag, weniger gross als natürlich, geht dahin, für den unterricht in den modernen sprachen, wenigstens teilweise, und zwar auf der höheren stufe, akademisch gebildete lehrer der betreffenden nationen heranzuziehen. Eine abart dieser „natürlichen methode“ finden wir in den Berlitzschen sprachkursen, eine unart in dem gouvernanten-unfug.

Der kürze halber beschränke ich mich auf die beleuchtung jener zwei fragen, die uns unmittelbar entgegentreten: 1. ist ein solcher vorgang *wünschenswert?*, und 2. ist die lösung auch *möglich?*

Betrachten wir zuerst das *was* und *wie* des heutigen zustandes. In jedem lande wird unter aufwand von viel zeit, arbeit und kosten eine gewisse anzahl von kräften für den modernen fremdsprachlichen unterricht herangebildet. Sieht man aber näher zu, so muss man bekennen, dass dieser nachwuchs den anforderungen weder quantitativ, noch weniger aber qualitativ zu genügen vermag. Leider kann ich nicht einmal befürchten, diesfalls berichtigt zu werden. Durch administrative verfügungen etc. könnte die quantität allerdings noch vermehrt werden, eine verbesserung der qualität wird aber selbst durch stipendien und den aufenthalt in den betreffenden ländern nur teilweise erreicht. Was das heisst, ein fremdes idiom *ganz* zu beherrschen, das versteht nur der, welcher sich jahrelang bemüht hat, diesem

idealen ziel näher zu treten.¹ In der wirklichkeit jedoch herrscht da ein unglaubliches vielerlei in den abstufungen der aussprache, in der praktischen redegewandtheit und in der unbeholfenheit des selbständigen schriftlichen ausdrucks; kurz, trotz des besten willens, nur stückwerk, und dieses bruchvermögen wird durch die vermittlung ein noch geringerer bruch! Wir predigen, dass für die schule das beste eben gut genug sei; und dieser bruch sollte das beste sein? —

Da kam mir einst ein erleuchtender (?) gedanke; ich sagte mir: Wir setzen unser möglichstes daran, um etwas zu erwerben, das andere von haus aus haben, und in dessen *ganzen* besitz wir nie gelangen können. Wäre es da nicht einfacher und vernünftiger, uns jenes ganze unmittelbar zu nutze zu machen, um so mehr, da wir ja ein anderes (unser) ganzes als gleichwertiges äquivalent anbieten könnten? Die uralte wahrheit und erfahrung, dass jeder das unterrichten soll, was er am besten versteht und wozu er in erster reihe berufen ist, mutet uns in diesem zusammenhang wie ein modernes ei des Columbus an.

Ich möchte also, um klarer zu reden, dass bei uns in den höheren unterrichtsanstalten (gymnasien, realschulen, auch handelsschulen) auf der oberstufe das französische und das englische von einem „geborenen“ französischen oder engländer unterrichtet werde; für die unterstufe werden unsere eigenen kräfte ausreichen. Welch einen ungeheuren aufschwung auf diese weise unser fremdsprachlicher unterricht nehmen müsste, lässt sich in gedanken ermessen. Ich finde die perspektive förmlich verführerisch!

Nur streifen möchte ich die *ethische*, internationale seite meines gegenstandes, jene moralischen vorteile, die sich daraus für eine bessere verständigung und würdigung, wenn auch nicht der gegenwärtigen, so der kommenden geschlechter ergeben. Und da sei es mir gestattet, mich auf eine von nicht genug zu würdigenden höheren gesichtspunkten eingegebene abhandlung zu berufen, die an anderer stelle erschienen ist. Ich meine die trefflichen darlegungen, die prof. Bechtel, *Zur eintracht Frankreichs und Deutschlands auf dem felde der erziehung und der wissenschaft* (*Zeitschrift für das realschulwesen*, Wien, Jg. XXI, s. 577—85) beigesteuert hat, und wo es u. a. heisst: „Jede neue enthüllung der fortwährenden beziehungen zwischen den kulturvölkern bedeutet nicht nur eine eroberung der wissenschaft, sondern auch einen baustein am zukunftsgebäude des weltfriedens.“ Möchten doch solche worte je häufiger und von je berufenerer seite öffentlich ausgesprochen werden!

Und die *schattenseiten*? höre ich beschwichtigend einwenden. Mit verlaub, die gehören auf ein anderes blatt. Jene, leider allzu zahlreichen ausländer, meist zweifelhafte existenzen, meinnetwegen sogar verkommene

¹ In einem briefe Napoleons I. (dat. v. 7. märz 1816 auf der insel St. Helena) an den grafen Las Cases heisst es u. a.: „Sie werden also einsehen, mein lieber graf, dass es eine grosse arbeit ist, eine sprache zu erlernen, und dass man damit bereits in früher jugend anfangen muss.“

genies, die in fremden ländern ihr wenig beneidenswertes leben fristen, sind nicht unsere sache.¹ Im gegenteil, jene männer, die auf eine unten ausführlicher geschilderte art und gewissermassen „staatlich garantirt“ berufen wären, unsere idee zu verwirklichen, würden gleichzeitig die edle mission einer würdigen vertretung ihres vaterlandes erfüllen. Keinem staate kann und darf es gleichgültig sein, welche pionire er in ein fremdes kulturland entsendet, gleichwie auch ihr geistiges und leibliches wohl gegenstand seiner besten fürsorge bleiben muss.

Ein anderer nachteil könnte aus nationalen velleitäten erwachsen. Hierfür kann und darf sich aber die schule nicht hergeben. Und wo dies trotzdem der fall ist, erscheint ein solch provokatives gegenmittel um so mehr geboten.

Diesen eventuellen nachteilen gegenüber könnten die zahlreichen vorteile meiner anregung leicht noch weiter ausgeführt werden. Doch glaube ich bereits auf grund des kurz angeführten unsere *erste* frage: ob die vorgeschlagene lösung wünschenswert sei, mit stimmenmehrheit *bejahen* zu können.

Nun einige worte über die *möglichkeit* des unternehmens und die *art der ausführung*. Die möglichkeit ist ausschliesslich in die hände der betreffenden unterrichtsverwaltungen gegeben und dem wohlwollen der regierungen anheimgestellt. Von einer seite müsste jedenfalls der vorschlag ausgehen, noch besser, wenn gleichzeitig von mehreren seiten.

Ich denke mir den vorgang etwa so. Trotz wesentlicher unterschiede in der organisation des höheren unterrichtes in Deutschland, England und Frankreich, reicht die jeweilige befähigung der lehrer für moderne sprachen für gymnasien und realschulen (*lycées, colleges*) wechselseitig aus. In Deutschland und Österreich kann man für die lehramtskandidaten der modernen sprachen die folgenden fächergruppen aufstellen: deutsch-französisch, deutsch-englisch, deutsch-italienisch; in England: englisch-deutsch, englisch-französisch; in Frankreich: französisch-deutsch, französisch-englisch. Aus der reihe dieser *geprüften* kandidaten, und zwar der vorzüglichsten und gleichsam als auszeichnung, wäre nun alljährlich oder innerhalb grösserer zeiträume die auswahl zu treffen und eine art von staatlich beaufsichtigtem und garantiertem lehrer-austausch zu bewerkstelligen, mit genauer und gegenseitiger regelung der gehalts- und dienstverhältnisse. Es wäre müssig, diesbezüglich schon jetzt auf einzelheiten einzugehen, daher nur so viel, dass diesen detachirten kräften billigerweise immer der grössere gehalt, vielleicht sogar noch eine zulage zu bewilligen wäre, dass ihre dienstzeit, gleichwie die inländische der übrigen lehrkräfte angerechnet würde, und dass man sie zuhause am zweckmässigsten unter der benennung „überzählige lehrer“ in den listen weiterführen könnte.

Mit den geringsten schwierigkeiten und den grössten vorteilen liesse sich dies bei den weltvölkern (grossmächten) verwirklichen, da sich dort

¹ Vgl. z. b. hierzu Meiers schilderungen in diesem heft, s. 110 ff.

den betreffenden eine doppelte mission eröffnet: der unterricht ihrer muttersprache und die vervollkommnung in der fremdsprache. Weit entfernt, dass sich diese beiden ziele kreuzen würden, käme jedes zu seinem vollen rechte und würde bei der seinerseitigen rückberufung, da und dort, nur segensreich wirken. An stelle des früheren *circulus vitiosus* träte ein *circulus ethicus*, vielverheissend für lehrer und lernende.

Das nenne ich das nützliche mit dem nützlicheren verbinden, und wenn irgendwo, so gilt hier das wort von den zwei fliegen mit einer klappe.

Dass eine derartige lösung der sprachenfrage an den universitäten und hochschulen von noch grösserer bedeutung wäre, ist einleuchtend, da ja dort nicht bloss höhere studien betrieben werden, sondern auch der lehrernachwuchs für die unteren stufen seine vorbildung erhält.

In vollem bewusstsein der kühnheit meines vorschlages habe ich denselben der begutachtung massgebender persönlichkeiten unterbreitet und bin so in den besitz mancher erfahrungen, hindernisse und nachtheile gelangt, die ich in folgendem kurz mitteile, um zu versuchen, die aufgetauchten bedenken durch entsprechende gegenargumente zu zerstreuen.

„In Österreich,“ so wird mir mitgeteilt, „waren bei einföhrung der neueren sprachen im jahre 1870 an einzelnen anstalten national-franzosen als wirkliche professoren in verwendung. Die hierdurch erzielten unterrichtserfolge sollen aber, bis auf die aussprache, auch nicht besser gewesen sein als jene der inländischen lehrer. Dagegen litt der unterricht dieser herren unter dem umstand, dass die unterrichtssprache, sowie ihre pädagogisch-didaktische befähigung manches zu wünschen übrig liess.“ Ich erkenne die richtigkeit dieser erfahrungen an, glaube jedoch, dass sich die sachlage innerhalb der letzten 30 jahre wesentlich gebessert hat, und dass die bemängelten übel bei einer klugen auswahl auf ein geringes eingeschränkt werden können.

Ein weiterer einwand lautet: „Die ausschliessliche verwendung der nationalen lehrer in den oberklassen würde für die einheimischen lehrer eine zurückssetzung bedeuten, auch könnte eine solche scheidung bei den schülern leicht die meinung erwecken, dass den inländischen lehrern die fähigkeit abgehe, in den oberen klassen ihr fach zu vertreten.“ Das vorangehende würde allerdings schwer in die wagschale fallen, hätten wir es nicht mit *subjektiven* bedenken zu thun, da ja beide voraussetzungen richtig und in der sache begründet sind und es sich nur darum handelt, sich damit abzufinden. Der massregel wird übrigens jede schärfe schon dadurch benommen, dass die verwendung der nationalen lehrer ja von haus aus behufs bedeutenderer leistungen ins auge gefasst wurde.

Übrigens gibt es meines wissens auch in Deutschland schulen mit nationalen (französischen und englischen) lehrern, zum teil mit akademischer vorbildung. Die veröffentlichung der dort gesammelten erfahrungen würde jedenfalls dazu beitragen, um zu entscheiden, ob unsere anregung, die sich theoretisch so schön ansieht, auch in der praxis ebenbürtig zu verwirklichen wäre.

Ehe ich schliesse, möchte ich noch einen gedanken berühren. Der *ideale* zustand wäre nämlich derjenige, wenn dieselbe *person beide* sprachen mit der vollkommenheit einer muttersprache beherrschte. Dieser ausnahmefall ereignet sich aber in der wirklichkeit nur in den folgenden fällen: ausserordentliches sprachtalent, grenzländer und mehrsprachige länder (Elsass, Schweiz, Belgien), schliesslich von früher jugend an verkehr, umgang oder leben innerhalb beider sprachen oder länder.¹ Jeder von uns wird hierbei an positive erscheinungen gemahnt, die aber zugleich beweisen, dass solche elemente *en masse* für den unterricht nicht zur verfügung stehen. Am meisten wahrscheinlichkeit besitzt noch die letzte möglichkeit, wenn sich dereinst das system des „kinderaustausches“ erleichtern und verallgemeinern wird. Ich sehe nicht ein, warum für diesen speziellen zweck ausländische stipendien nicht auch früher bewilligt werden könnten!

Es sollte mich durchaus nicht überraschen, wenn die vollinhaltliche verwirklichung meines soeben knapp angedeuteten projektes, von mancher, selbst berufener seite *heute noch* als frommer wunsch oder gar als utopie bezeichnet würde. Doch lebt der glaube in mir unerschütterlich, dass es sich da um eine gute, nützliche, ja edle sache handelt, die dessen würdig ist, dass sie jeder in seinem wirkungskreise nach thunlichkeit unterstütze und fördere. Man braucht wahrlich kein prophet zu sein, um hierin den kurs der zukunft zu entdecken, zu verspüren, und nach diesem hinzusteuern ist heilige pflicht eines jeden, der für den fortschritt seines volkes und der menschheit empfänglichkeit besitzt.

Den pessimisten aber will ich zum schluss verraten, dass zwischen einer bekannten grossmacht und einer lebensfähigen mitteleuropäischen nation die ersten schritte einer ähnlichen verständigung bereits angebahnt sind. Der vertrauliche und private charakter der bisherigen verhandlungen gestattet jedoch ein weiteres eingehen derzeit noch nicht.

Diese und ähnliche, bestimmte und verheissende anzeichen kräftigen den glauben an meine anregung, deren verwirklichung eine grosse revolution und einen ungeahnten aufschwung für das moderne sprachenproblem zur folge haben würde.

Budapest.

Direktor FR. KEMÉNY.

ÜBER NEUPHILOLOGISCHE GESELLSCHAFTSREISEN.

Der starke nachdruck, mit dem neuerdings von allen seiten studienreisen gefordert werden, durch die der neuphilologische lehrer gelegenheit gewinnen kann, land und leute von Frankreich und England, vielleicht auch Italien und Spanien, aus eigner anschauung kennen zu lernen, hat nur unter einem gegendruck zu leiden: es ist die leidige geldfrage, die auch auf diesem gebiete unseres bildungswesens den klar erkannten weg zum richtig und hoch gesteckten ziele nur zum kleineren theile zu durchmessen

¹ Jeder, der einer dieser drei kategorien angehört, ist sprachlich von haus aus im vorteil und beneidenswert.

erlaubt; es ist ja vieles geschehen; für den aus eigenen mitteln selbst ermöglichten aufenthalt im ausland ist den studirenden der neueren philologie wenigstens durch anrechnung der betreffenden zeit eine art von erleichterung gegeben, auch bestehen vereinzelte stipendien, von denen ich das vor fünf jahren durch die städtische behörde von Frankfurt a. M. ins leben gerufene als einen in mancher hinsicht vorbildlichen anfang erwähnen will; noch manche andere einrichtung zu gunsten neuphilologischer studienreisen mag vorhanden sein; aber doch, wie wenig entspricht das bisher erreichte den berechtigten wünschen der neuphilologischen lehrerwelt und dem dringenden interesse der schule, die einen einerseits praktisch brauchbaren und andererseits geistig wirklich bildenden neusprachlichen unterricht um so mehr braucht, je mehr eben der neusprachliche unterricht bei der jeweiligen schulart im mittelpunkt des bildungsstoffes steht!

Geben wir uns aber trotz dem bisher bestehenden missverhältnis zwischen dem masse des wunsches und dem der erfüllung keinen trüben gedanken hin, sondern suchen vielmehr nach mitteln und wegen, um, wo das beste noch nicht durchzuführen ist, wenigstens den notbehelf des guten in ausführung zu bringen; einen notbehelf dieser art anzuregen, ist auch der zweck der zeilen, die ich den lesern dieser zeitschrift hier zur prüfung unterbreite.

Die badische regirung veranstaltet schon seit mehreren jahren gemeinschaftliche, etwa 6—8 wochen dauernde studienreisen klassisch-philologischer lehrer, die unter der führung zweier hervorragender fachmänner irgend einem schauplatz der antiken geschichte gewidmet sind; mehrere berichte, die über diese studienreisen erschienen sind, lassen deutlich erkennen, wie ausserordentlich anregend und fruchtbar die ganze einrichtung bereits gewirkt hat; es ist ein geradezu musterhaftes vorgehen, durch das die badische regirung für die zwecke des klassisch-philologischen unterrichtes sehr viel gethan, zu dem sie übrigens in veranstaltungen der preussischen regirung, immer auf dem gebiete der klassischen philologie, bereits ein seitenstück gefunden hat. Aus der badischen unternehmung war noch ein anderes zu lernen; vereinzelte nichtbadische teilnehmer mussten natürlich aus eigenen mitteln den anteil an den kosten der gesellschaftsreise bestreiten, und es war da gelegenheit gegeben, zu sehen, wie ausserordentlich bei dem zusammenreisen einer grösseren gesellschaft die reisekosten sich vermindern, eine erscheinung, auf der ja übrigens natürlich die ganze existenzfähigkeit der allenthalben verbreiteten reisebureaus beruht.

Um weitere umschweife zu vermeiden: ich meine, es liessen sich auch für die neuphilologische lehrerwelt solche gesellschaftsreisen mit dem grössten vorteil für die sache ins leben rufen; fehlen der regirung, bezw. den kommunen die mitteln, nach art der badischen regirung die gesamt-kosten der unternehmung zu tragen, so kommen wenigstens bei dem soziativen verfahren die neuphilologischen lehrer mit geringeren opfern zu einer studienreise und, wenn wenigstens die leiter der reise von der regirung erworben werden, so ist doch damit ein zweiter vorteil geschaffen, der manchen lehrer

zur teilnahme an einer solchen gesellschaftsreise veranlassen wird; die geschäftliche seite der frage scheint mir einleuchtend genug zu sein, um weiterer darlegungen nicht zu bedürfen.

Was aber die ideelle seite der hier vorgeschlagenen unternehmung betrifft, so ist ja eines von vornherein klar: um die erwerbung, bezw. vervollkommnung von sprachkenntnissen im sinn der sprachgewandtheit kann es sich hier nicht handeln: für eine solche ist das gemeinschaftliche reisen mit landsleuten selbst bei noch so lobenswerter strenge in der ausschliessung heimischer laute beim verkehr gewiss nicht der richtige boden; auch sind ein paar wochen eine viel zu beschränkte zeit, um bei normalen verhältnissen den gebrauch der fremdsprache merklich und nachhaltig zu fördern.

Handelt es sich demnach nicht um die ausbildung im gebrauch der fremdsprache, so kommt um so entscheidender die anschauung in betracht, die der neuphilologische lehrer durch eine solche reise von dem französischen oder englischen kulturleben gewinnt. Man hat dem klassisch-philologischen unterricht früher, und gewiss auch oft mit recht, einseitiges herumreiten auf der sprachlich formalen erscheinung zum vorwurf gemacht, bei dem der inhalt des klassischen altertums nicht zur geltung komme; der neusprachliche unterricht begeht einen ähnlichen und trotz der praktischen verwendbarkeit der neueren sprachen gegenüber der bildungsaufgabe der schule kaum minder schweren fehler, wenn er dem kulturleben Frankreichs und Englands, seinem augenblicklichen bestande wie seiner geschichtlichen entwicklung, nicht immer in zielbewusster weise beim unterricht die gebührende beachtung schenkt. Wie sehr von massgebenden vertretern des neuphilologischen unterrichts die notwendigkeit der damit angedeuteten forderung empfunden wird, das beweisen die reallexika, die auf dem gebiet wie der englischen so der französischen philologie ins leben gerufen werden; es ist ein ganz ähnlicher verlauf der dinge, wie ihn die klassische philologie durch das machtvolle hervortreten der archäologie in den letzten hundert jahren sehr zu gunsten ihrer wissenschaftlichen methode und ihrer erzieherischen verwertung erfahren hat. Ich glaube, man darf es geradezu aussprechen: sollen die schulen, bei denen der neusprachliche unterricht im mittelpunkt des bildungsstoffes steht, zu vollberechtigten stätten unserer höheren bildung werden, so müssen sie die realien im französischen und im englischen unterricht in systematisch wohl durchdachter und durch persönliche anschauung des lehrers auf ein höheres niveau gehobener weise zur geltung bringen.¹

Wer diese anschauungen teilt, wird es für eine ausreichende frucht der oben vorgeschlagenen neuphilologischen gesellschaftsreisen halten, wenn

¹ Vgl. hierzu u. a. Klinghardts vortrag auf dem 1. neuphilologentage zu Hannover, 1886, *Über die realien im neusprachlichen unterricht und in der neuphilologie*, und F. Dörr, *Die aufgabe der modernen philologie in der gegenwart* (neuphil. beiträge, Hannover, 1886), z. b. s. 34/35. 38. 47.

sie ihren teilnehmern unter sachkundiger führung und auf grund vorhergehender eigener vorbereitung einen einblick in irgend ein teilgebiet des englischen oder französischen kulturlebens eröffnen. Um durch hinweis auf einen, übrigens ohne irgendwelche autorisation konstruierten fall das gesagte zu veranschaulichen: man denke sich etwa Südfrankreich als ziel einer solchen gesellschaftsreise; führer der gelehrtschar ein kenner französischen lebens, dem es im günstigen falle auch nicht an persönlichen beziehungen in der betreffenden gegend gebricht; hauptziel etwa — es liesse sich auch manche andere seite des südfranzösischen lebens in den vordergrund stellen; aber die hier gewählte verdient wegen ihrer geschichtlichen bedeutung besondere beachtung — hauptziel also etwa: die beobachtung der art und weise, wie in der *Italie des Gaules* auf dem römisch-keltischen kulturboden der französische volksgeist und volkscharakter sich entwickelt hat; und daneben die zahllosen nebenaufgaben, die nicht der besonderen aufzählung bedürfen ich meine, eine solche fahrt, unter erleichterten ökonomischen bedingungen vollzogen, geleitet durch die sachkundige anregung eines führers, der des stoffes nach allen seinen seiten herr ist, gefördert durch den gedankenaustausch der verschiedenen teilnehmer, deren wissen und gedankenrichtung durch wechselseitige ergänzung eine stattliche gesamt-erscheinung darstellt, eine solche fahrt sollte, wie ich meine, für die hebung des neusprachlichen unterrichtes recht bedeutungsvoll werden, und eine wiederholung solcher fahrten wird die wirkung haben, die man auf dem gebiete der klassischen philologie nach entsprechenden veranstaltungen ja schon hat wahrnehmen können: es tritt eine art lebendiger führung zu dem fremdländischen kulturgebiet ein, die dem ganzen auf dies gebiet gerichteten unterricht ein eigenartig bildendes und lebensvolles gepräge gibt.

Ob das alles nicht bloss lebenswürdige utopien ohne aussicht auf praktische durchführung sind? Vielleicht liegt eine kleine gewähr für die praktische durchführbarkeit der hier angedeuteten vorschläge darin, dass sie in materieller wie in ideeller beziehung mit einer kraft rechnen, die allenthalben in der vergangenheit und in der gegenwart grosses geschaffen hat: mit der kraft des — in ökonomischem sinne gesprochen — gesellschaftlichen zusammenschlusses.

Frankfurt a. M.

JULIUS ZIEHEN.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

(Vgl. *N. Spr.* V, s. 428; VI, s. 91.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: Dr. Konrad Meier, Dresden-A., Reissigerstr. 10.)

A. Anfragen.

9. *Corrèe*, *Ausgewählte novellen*, Hartmann-Stolte, s. 21,22: *Les soldats sortirent du cabaret, marchant avec précaution LA MAIN AU TONNERRE du fusil*. Komm.: eigentlich pulverkammer der flinte, zu übersetzen mit: Hahn. Ist das beim chassepotgewehr möglich?

A. 9. Nein. Larousse gibt: *tonnerre: endroit d'une arme à feu où se met la charge*; dass aber damit nicht das patronenlager, sondern das an den lauf angeschraubte verschlussgehäuse (hülse) gemeint ist, geht aus folgenden stellen hervor: *La cartouche s'introduit dans le canon du fusil Chassepot par une ouverture sur le côté droit du tonnerre. — C'est au moyen d'un cylindre qui peut glisser dans le tonnerre et en remplit exactement la capacité qu'on démasque ou qu'on masque l'ouverture suivant qu'on tire ce cylindre d'avant en arrière ou qu'on le pousse d'arrière en avant.* — Da sich an diesen teilen auch die sicherung befindet, die eine zufällige entladung verbietet, die soldaten aber *avec précaution* vorgehen, so dürfte die richtige übersetzung wohl sein: die hand an der sicherung; oder schussbereit.

(K. M.)

10. FEUILLET, *Le Village*, Weidmann, s. 25:

Rouvière (*en fredonnant*): *O bell'alma innamorata!*

Woher stammt dies zitat? Keine der ausgaben gibt hierüber auskunft.

Antworten.

A. 8. Larousse unter *cale*. *Code maritime: châtiment supprimé depuis 1848 qui consistait à suspendre le patient à la vergue d'un grand mât et à le plonger plusieurs fois dans la mer avec un bâton attaché entre les jambes. — On dit cale mouillée par opposition à la cale sèche, châtiment qui consistait à précipiter le patient d'une vergue après l'avoir attaché avec des cordes qui l'empêchaient d'atteindre dans sa chute jusqu'au pont du navire; grande cale autre châtiment qui consistait à faire passer le patient sous la quille du navire.*

(K. M.)

B. Berichtigungen und ergänzungen.

8. A. DAUDET, *Tartarin de Tarascon*, Renger, 3. aufl., s. 2,25: *Tout y était rangé, soigné, brossé, étiqueté comme dans une pharmacie; de loin en loin, UN PETIT ÉCRITEAU BONHOMME sur lequel on lisait: Flèches empoisonnées, n'y touchez pas.*

Nicht „vertrauen erweckende aufschrift“, sondern „ein gemütliches zettelchen“.

9. Ibid. s. 34: *Tout en lisant je ne sais quel formidable récit DE CHASSEURS DE CHEVELURES, il faisait, en avançant sa lèvre inférieure, une moue terrible.*

Chasseurs de chevelures sind natürlich nicht „jäger, die tiere mit mähen jagen“ (!), sondern indianer, die jagd auf die skalpe ihrer feinde machen, also skalpjäger. Kurz vorher werden ausdrücklich *Coopers romane* unter *Tartarins* lektüre genannt.

10. Ibid. s. 4,5: *A cinq lieues autour de Tarascon, les terriers sont vides, les nids abandonnés. Pas un merle, pas une caille, pas le moindre lapereau, pas le plus petit CUL-BLANC.*

Unter *cul-blanc* ist hier nicht der weisschwanz (eine steinschnäpfer-art), sondern die moorschnepfe zu verstehen, es handelt sich um wild. Larousse gibt nur: *cul-blanc: nom vulgaire de la BÉCASSINE.*

11. Ibid. s. 8,29: *Le brave commandant Bravida disait de lui: «C'EST UN LAPIN!» et vous pensez que le commandant s'y CONNAISSAIT, EN LAPINS, après en avoir tant habillé.*

C'est un lapin heisst nicht: das ist ein schlaukopf! sondern: „das ist ein tüchtiger kerl!“ und *il s'y connaissait, en lapins* heisst nicht, „er verstand sich auf dummköpfe“ (!). Hier handelt es sich nicht um *geistige* eigenschaften. Der *mut*, die *heldenhaftigkeit* Tartarins wird hervorgehoben. Bravida, der als *capitaine d'habillement* so viele tapfere junge soldaten eingekleidet hat, hat sich bei dieser thätigkeit ein urteil über militärische tüchtigkeit erworben. Die worte bedeuten also: Der major verstand sich auf tüchtige kerle, nachdem er soviel eingekleidet hatte.

12. Ibid. s. 9,4: Hier fällt der *vieux président Laderèze en plein tribunal* über Tartarin das urteil: *C'est un caractère!* was natürlich nicht zu übersetzen ist: „Das ist ein ganzer kerl“, sondern ganz wörtlich: „Das ist ein charakter!“ Das urteil enthält eine hohe *moralische* würdigung.

13. Ibid. s. 13,16. 17: *Avec cette folie de voyages, de courses, DE DIABLE AU VERT, comment d'antre se trouvait-il que Tartarin de Tarascon n'eût jamais quitté Tarascon?*

diable au vert = reisen in ferne länder, nicht gefahrvolle unternehmung.

14. Ibid. s. 13,23: *C'est AU PLUS s'il connaissait Beaucaire.*

Herausgeber: kaum (!). T. war noch nicht aus Tarascon herausgekommen (*n'avait pas une fois couché hors de sa ville*). Er hatte nicht einmal die berühmte reise nach Marseille unternommen, die sich jeder gute provençale leistet, wenn er mündig wird. Allerhöchstens kannte er Beaucaire, und das kaum, *et cependant B. n'est pas bien loin de Tarascon, puisqu'il n'y a que le pont à traverser.*

15. Ibid. s. 15,20: *Dans la bouche de Tartarin, ce mot de HAUT Commerce vous apparaissait d'une HAUTEUR!...*

Der herausgeber übersetzt richtig *Haut Commerce* mit *grosshandel*, gibt aber recht ungeschickt die folgenden worte: „schien von einer wichtig-keit!“ wieder. Es muss natürlich heissen „von einer *grösse*“ = schien gott weiss wie gross.

16. Ibid. s. 17,29: *Hâtons-nous d'arriver AUX GRANDES PAGES de son histoire.*

Nicht: „zum glanzpunkte“, sondern „zu den ruhmblätter“. Die *histoire* ist ein buch!

17. Ibid. s. 18,37: *Tout à coup UN PAQUET DE SANG lui monta au visage.*

Nicht „das blut“, sondern „ein blutstrom“.

18. Ibid. s. 23,14: *Puis, pour se faire aux fraîcheurs nocturnes, aux brouillards, à la rosée, il descendait tous les soirs dans son jardin, et restait là JUSQU'À DES DIX ET ONZE HEURES.*

Nicht, wie Aymeric will, „wohl zehn und elf stunden“ (!), sondern „zuweilen bis 10 oder 11 Uhr“.

19. Ibid. s. 25,7: *Peut-être le CANDIDE héros, aveuglé par un nouveau mirage, se figurait-il de bonne foi qu'il était allé en Algérie.*
candide nicht „arglos“, sondern „aufrichtig“; das wört ist absichtlich gewählt, um die lügnatur Tartarins zu kennzeichnen, der schliesslich selbst nicht mehr auseinander halten kann, was wahr und was erdichtet ist.
20. Ibid. s. 26,6: *Par malheur, ce diable de fusil était de COMPLEXION singulière: on le chargeait toujours, il ne partait jamais.*
complexion heisst nicht „zusammensetzung“, was übrigens gar keinen sinn gibt, sondern: „beschaffenheit, charakter, natur“.
21. Ibid. s. 28,15,16: *Il commanda aussi un magnifique album de voyage pour écrire son journal, ses impressions: car enfin on a beau chasser le lion, ON PENSE TOUT DE MÊME EN ROUTE.* Herausgeber: man stellt doch unterwegs *beobachtungen* an — das wäre *on observe*; muss heissen: „man stellt betrachtungen an, man hat seine einfälle“.
22. Ibid. s. 30,1: *A chaque nouveau colis, la foule FRÉMISSAIT.* Komm.: die menge *jauchzte*; muss heissen: es ging eine bewegung (ein gemurmelt) durch die menge.
23. Ibid. s. 31,26: *Il parlait simplement, d'un air affable; on aurait dit qu'avant de partir, il voulait laisser derrière lui comme UNE TRAÎNÉE de charme, de regrets, de bons souvenirs.* Komm.: „gleichsam ein zug“ (!). Das bild ist von der mine genommen, die durch eine *trainée de poudre* (lauffeuer) mit der zündstelle in verbindung steht. Ebenso ist Tartarin mit den braven Taraskonesen durch eine *trainée de charme etc.* verbunden.
24. Ibid. s. 33,12: Larousse erklärt *boghey* mit: *cabriolet découvert à DEUX roues.* (Komm.: vierradriger gepäckkarren.)
25. Ibid. s. 33,30: *saumons DE PLOMB* nicht zinn-, sondern *bleiblöcke*.
26. Ibid. s. 38,19: *Une petite place macadamisée, des messieurs sur des chaises buvant de la bière AVEC DES ÉCHAUDÉS.* Die erklärang „*échaudés*“, gebäck“ ist zu allgemein (*échaudés* sind eine art spritzkuchen oder windbeutel; also wohl: die bier zu spritzkuchen tranken; leitung).
27. Ibid. s. 41,22: *Nuit sans lune, CRIBLÉE d'étoiles.*
 Die übersetzung „voll“ stört das bild, etwa mit „besät“ zu übersetzen.
28. Ibid. s. 52,5: *Soudain comme un bouquet d'étoiles, une grande mélodie claire s'ÉGRENAIT doucement dans le ciel.*
s'égrenait mit „tönte“ zu übersetzen, heisst das prächtige bild vollkommen zerstören; man übersetze: „perlte langsam in den himmel hinaus“.
29. Ibid. s. 55,4: *En attendant de respirer LES ÉMANATIONS MUSQUÉES des grands félins d'Afrique, le héros dut se contenter de cette bonne vieille odeur de diligence.*

Der kommentar erklärt *musquées* mit wohlriechend (!). Der herausgeber hat schwerlich je einem raubtierhaus einen besuch abgestattet. Es muss heissen: „moschusartig, nach moschus riechend“; *émanations musquées* = moschusgeruch.

30. Ibid. s. 59,22: *Le sang de Tartarin ne fit qu'un tour.*

Nicht: das blut stockte, sondern es that nur eine wallung, dann war er auch schon beim löwen, um ihm seine *immonde sébile* (nicht entwürdigende, sondern unsaubere sammelschale) zu entreissen.

31. Ibid. s. 60,31: *Ce qui me va dans tout ceci, fit-il en matière de conclusion, c'est que, n'en déplaît à mons. Bombonnel, il y a encore des lions en Algérie.*

en matière de conclusion kann hier nicht heissen „um diesem gegenstand ein ende zu machen“, denn Tartarin *beginnt* mit diesen worten die unterhaltung wieder, nachdem er die geschichte vom löwenkloster angehört hat; einfach: endlich, schliesslich, d. h. als ergebnis dessen, was er aus der geschichte folgerte. Bekanntlich hatte ihm Bombonnel beim verlassen der postkutsche gesagt: *Retournez vite à Tarascon, monsieur Tartarin. . . Vous perdez votre temps ici. . . Il reste bien encore quelques panthères. Quant aux lions, c'est fini. Il n'en reste plus en Algérie.*

32. Ibid. 64,29: *Tartarin se fit hisser tout en haut de la bosse, entre deux caisses; et là, fier et bien calé, il donna le signal du départ.*

Nicht „festgekeilt“, sondern „gut gestützt, auf sicherer grundlage“, *caler q. ch.* = etwas unterlegen, damit der gegenstand (rad, fass, walze) nicht fortrollt.

33. Ibid. s. 71,37: *Il rentra dans la ville par un sentier détourné qui longeait le mur.*

Hier sind hinter *mur* die worte *de son petit dos* gestrichen, sie sind aber zum verständnis unbedingt notwendig.

34. Ibid. s. 75,8: *Le chameau nage de conserve vers le Zouave, avec son dos courbé.*

Im original steht *dos bombé*.

35. Ibid. s. 75,27 f.: *Mais le diable de chameau, dès que son maître apparaissait sur le pont, avait autour de lui des empressements ridicules. — Vous n'avez jamais vu un chameau afficher quelqu'un comme cela!*

Der herausgeber erklärt: so an jemandem hängen (!!). (*afficher q. q.* heisst bekanntlich, jem. [wie durch öffentlichen anschlag] ins gerede der leute bringen, die allgemeine aufmerksamkeit auf ihn hinlenken, jem. blossstellen; z. b. Sarcey, *Étienne Moret*, 199: *Vous jetez le trouble dans le cœur d'une jeune fille, qui en mourra de désespoir; vous l'affichez par toute la ville; vous la faites mettre en chansons etc.* D. leitung.)

37. Ibid. s. 76,33: *Ce n'était plus un lion que Tartarin avait tué, c'étaient dix lions, vingt lions, une marmelade de lions.*

Nicht „ein ganzes schock“, sondern: ein wahrer löwenbrei. Mit dem ausdruck soll zugleich die gründlichkeit bezeichnet werden, mit der T. die löwen vernichtet hat, nicht nur die zahl der getöteten bestien.

(Nr. 8—37. Dr. Johannes Hertel in Zwickau.)

II. ENGLISCH.

(Leitung: Dr. Albrecht Lüder, Dresden-A., Schubertstr. 31.)

A. Anfragen.

9. BULWER, *Devereux*, Tauchn. Ed. s. 1: *My grandfather, Sir Arthur Devereux, ... was a noble old knight and cavalier, possessed of a property sufficiently large to have maintained in full dignity half a dozen peers. ... Nevertheless my grandfather loved the EQUESTRIAN ORDER better than the PATRICIAN, rejected all offers of advancement, and left his posterity no TITLES but those to his estate.*

titles ist wortspiel mit *title* = titel und *title* = anspruch. (K. M.)

10. SCOTT, *Ivanhoe*, Renger, 91,21 f.: *Here he began to thunder with his axe upon the gate of the castle, PROTECTED in part from the shot and stones cast by the defenders, BY THE RUINS OF THE FORMER DRAW-BRIDGE, which the Templar had demolished in his retreat, leaving the COUNTER-POISE still attached to the upper part of the portal.*

Wie war die einrichtung des *counterpoise*, und inwiefern konnte es schutz gewähren?

B. Berichtigungen und ergänzungen.

4. SCOTT, *Ivanhoe*, Renger, s. 111,5 f.: *Bois Guilbert seemed agitated by contending passions, ... and it was with a constrained voice that at last he replied, looking to Rebecca,—"The scroll! the scroll!" "Ay, said Beaumanoir, this is indeed testimony!"*

Die stellen vor und nachher, die den schlüssel bieten, sind gestrichen. (Tauchn. Ed. 376: *Rebecca, said Bois-Guilbert, when he was left alone, thou art like to cost me dear. ... ONE EFFORT I WILL MAKE TO SAVE THEE* und später s. 412: *I will myself take arms in her behalf.*) Es ist zum verständnis eine anmerkung nötig: Bois-Guilbert hat Rebecca den zettel in die hände spielen lassen und will selbst ihr kämpfe sein, um sie zu retten. Darin, dass er nur *the scroll! the scroll!* sagt, erblickt der grossmeister ein untrügliches zeichen dafür, dass B.-G. durch hexenkunst im banne des bösen liegt (z. 4: *if the Enemy with whom thou dost wrestle will give thee power*). (K. M.)

OSTERKURSE IN PARIS.

Über in Paris zu osten stattfindende *Classes de vacances* ist uns eine kurze anzeige zugegangen, die zu rechtzeitiger mitteilung zu spät kam. Es war darauf auf im dezember-januar von der Université Hall, 95, Boulevard Saint-Michel, veranstaltete kurse hingewiesen (vgl. bd. V, s. 439 f.). *Genauere* angaben über die personen und veranstaltungen fehlten. F. D.

SUMMER MEETING IN LONDON.

Vom 30. mai bis 11. juni findet in London ein *Summer Meeting* statt. Die *London Society for the Extension of University Teaching* versendet ein höchst einladendes programm. Die vorträge liegen 11 uhr vorm. und 3—7 nachm. sowie 8 $\frac{1}{2}$ abends. Sie behandeln in erster linie London, seine politische, kultur-, kunst-, litteratur-geschichte und gegenwart; dazu pädagogisches u. a. Der reichthum der riesenstadt, auch in bezug auf kunsttritt in den themen deutlich zu tage. Von den vortragenden seien nur genannt: W. Besant, mrs. J. R. Green, Miss Jane Harrison, prof. Silvanus Thompson, prof. W. Ramsay, prof. Miall, prof. Skeat, Mr. Findlay, Fred. Harrison, W. J. Loftie u. s. w. Auch gesellschaftliche genüsse werden geboten: empfang der teilnehmer beim präsidenten der gesellschaft Sir John Lubbock, Garden Party in Devonshire House und eine zweite in Fulham Palace, empfang in Mansion House u. a. Die vorträge werden in den University Buildings (Burlington Gardens, W.) gehalten, kunstwerke und bauten werden mehrfach besichtigt und erklärt. Karten für teilnehmer: one guinea; die *Education Section* allein (9 vorträge, die um 5 uhr nachm. gehalten werden) 5 s. Die zahl der teilnehmer soll beschränkt sein; anmeldungen werden baldigst erbeten. Auskunft, auch in bezug auf wohnung u. s. w., durch: The Secretary, University Extension Office, Charterhouse, London, E. C. — Hoffentlich wird uns möglich sein, über den erfolg dieses interessanten versuches später zu berichten. F. D.

WEITERE FERIENKURSE.

Es werden noch kurse angekündigt von *Greifswald, Genf, Lausanne* — in ähnlicher weise wie in früheren jahren — und von *Grenoble*, das neu hinzutritt; für letzteres vom 1. juli bis 30. sept. Man vergleiche hierzu die begeisterten schilderungen von dr. Kupka im aprilheft, s. 79 ff. F. D.

DIE HOCHFLUT NEUSPRACHLICHER LEHRBÜCHER UND SCHULAUFGABEN.

Die mitteilungen, welche der vorsitzende des vom hamburger neuphilologentage eingesetzten *kanonausschusses*, prof. Müller in Heidelberg, über den erfolg seiner bisherigen thätigkeit macht (vergl. bes. unser aprilheft, s. 64—65, und dieses heft, s. 141—142), zeigen deutlich, wie wichtig und nützlich die arbeit ist, die da gethan wird. Wie mühevoll sie ist, lässt sich nur ahnen. Den wert derselben werden alle kollegen fühlen, die nach veröffentlichung der ergebnisse die erleichterung bei auswahl der lektüre geniessen werden, die notwendige folge sein wird. Allerdings wird noch manches zu thun sein, bevor der erfolg wird voll genossen werden können. Wie notwendig die arbeit war, zeigt u. a. wieder die dankenswerte zusammenstellung, die nach Wespy und Wunder (vgl. für letzteren *N. Spr.* IV, 477 ff.) Fassbender in unserm diesjährigen aprilheft, s. 38 ff., veröffentlicht hat. Wem nicht ein gelindes grauen ankommt, wenn er diese fülle von planlosigkeit und verwirrung in bezug auf das, was in einer höheren mädchenschule gelesen werden soll und darf, vor sich sieht, der hat kein fühlend herz im busen. Wie für die schriftstellerlektüre, so zeigt auch für

die wahl der lehr- und lesebücher Fassbenders übersicht, was alles noch fehlt, bis wir von befriedigenden verhältnissen reden können. Ähnlich wie dies Fassbender für höhere Mädchenschulen von 1895—97 nachweist, so liefert für die *höheren schulen Preussens* H. Schwarz in der beilage zum diesjährigen osterprogramm der oberrealschule in Halle a. S. eine höchst lehrreiche übersicht über die *neusprachlichen lehrbücher* nach dem programm von 1896. Am meisten gebraucht wird Plötz-Kares, *Kurzer lehr-gang* (in 271 schulen jeder art); sodann Tendering, *Kurzgef. lehrbuch der engl. sprache* (an 120 gymnasien); ferner Gesenius an 85 schulen; Ulbrich an 63, der „alte Plötz“ an 56 (39 gymnasien), Dubislav-Boek an 55, Deutschbein-Willenberg an 33, Gesenius-Regel an 31 schulen. Bevorzugt werden also nach wie vor lehrbücher der „alten“ schule und „vermittler“. Von „reformern“ erscheint Kühn 11 mal, alle andern unter 10.

Abgeschafft sind am meisten: Plötz, *Elementar- und schulgrammatik* (von 141), Gesenius (von 39) und Knebel-Probst (von 22 anstalten). 1890 waren das elementarbuch von Plötz in 367, seine schulgrammatiken in 369 schulen in gebrauch. Die mehrzahl dieser schulen ist nun zu G. Plötz und Plötz-Kares übergegangen. Es wird also nur eine andere nummer, aber dasselbe garn benutzt. — Schwarz, dem ich diese übersicht verdanke, glaubt, es sei schwer die ursachen für diese erscheinung zu ergründen. „Bequemlichkeit und festhalten an dem lieb gewordenen alten in verbindung mit misstrauen gegen die stürmer mögen zusammentreffen mit mängeln der neuen lehrbücher, wie überfülle des lehrstoffes, zurückdrängung der individualität des lehrers gegenüber der methode, mangel an übersichtlichkeit für die schüler u. a. m.“ Nicht zu übersehen dürfte sein, dass die lehrpläne für höhere knabenschulen der „reform“ viel weniger günstig sind, als die für höhere Mädchenschulen. Eine übersicht über die zeit bis osten dieses jahres und ein vergleich zwischen beiden kategorien von schulen würden jedenfalls lehrreiche ergebnisse haben.

F. D.

AN UNSERE LESER UND MITARBEITER.

Im anschluss an unsere mitteilung und bitte in bd. V, s. 427/8, auf die wir zur orientirung hinweisen, mit besonderer wiederholung des ersuchens um knappe fassung von rezensionen, die bücher betreffen, deren eigenart nicht aus dem gewöhnlichen rahmen heraustritt, sehen wir uns noch weiter zu der mitteilung genötigt, dass das äusserst zahlreiche einlaufen von rezensionsexemplaren, besonders von lehrbüchern und schulausgaben, jetzt schon dahin geführt hat, dass sich geradezu hunderte aufstapeln, für die kaum mehr rezensenten zu finden sind. Wer etwas eigenes zu sagen hat, zieht vor, dies in einem artikel oder noch lieber in einem buche zu thun. Der hochflut von neuen *arbeiten* gegenüber, von denen so viele jede eigenart vermissen lassen, und bei der leidenschaft der verleger, immer neue „unterrichtswerke“ und „sammlungen“ ins leben zu rufen, ist in weiten kreisen eine bedenkliche teilnahmslosigkeit eingetreten, die dahin zu führen droht, dass die *bestellte* und *fertig gelieferte* rezension, der sachverständige die gebührende nichtachtung schenken, während harm-

lose gemüter sie noch manchmal, staunend über die wunderwerke, betrachten und darauf „hereinfallen“ mögen, die ehrliche und mühsame arbeit eines gewissenhaften bearbeiters, der zeit und fleiss der undankbaren aufgabe widmet, das, was ein anderer gemacht hat, kritisch zu untersuchen, völlig in misskredit zu bringen droht. Wir hoffen, die arbeit des *kanonausschusses* werde hierin wenigstens zu einem teile wandel schaffen. Die normen, welche dieser seinen beurteilungen zu grund gelegt hat, werden für spätere beurteilungen massgebend sein, und man wird sich dann in der lage befinden, ohne viele worte einer neuen ausgabe ihren rechten platz anzuweisen, wenn man auch nicht immer, wie prof. Müller sagt (s. 141 dieses heftes), sein urteil in der *allerkürzesten* form zum ausdruck bringen wird.

In einem der nächsten hefte werden wir eine liste der bei uns vorliegenden rezensionsexemplare abdrucken, für die sich bis jetzt eine besprechung nicht hat finden lassen. Wir bitten dann unsere leser und mitarbeiter aufs dringendste, uns alsbald mitzuteilen, ob und was sie ev. zu besprechen bereit sind oder noch besprochen zu sehen wünschen. Für die zukunft wird, wie schon gesagt, ein rechtzeitiges erwähnen bedeutenderer sachen nur möglich sein, wenn wir uns im übrigen damit begnügen, minder wichtiges, das bei uns eingeht, einfach zu verzeichnen und, wo angezeigt, durch ein urteil nach Müllers vorgang summarisch zu kennzeichnen. *D. red.*

ZUM INTERNATIONALEN SCHÜLERBRIEFWECHSEL.

Eine ausführliche entgegnung von prof. M. Hartmann auf den aufsatz: *Der internationale schülerbriefwechsel*, den J. Hengesbach in Kiel in der märznummer der berliner *Zeitschrift für das gymnasialwesen* veröffentlicht hat, kann in folge eines dem ms. zugestossenen missgeschickes leider erst in der nächsten nummer erscheinen. Die entgegnung war ursprünglich für die genannte zeitschrift selbst verfasst, wurde aber vom redakteur derselben, gymnasialdirektor H. Müller in Berlin, unter der begründung abgelehnt, dass er entgegnungen überhaupt nicht aufnehme. Auch der von J. Hengesbach persönlich angegriffene prof. Mieille (früher am städtischen gymnasium Draguignan, jetzt am staatsgymnasium in Tarbes), der den wunsch hatte, sich in der berliner zeitschrift selbst zu verteidigen, wurde, wie uns prof. Hartmann mitteilt, zu einer entgegnung vom dir. Müller nicht zugelassen. Vgl. den kurzen artikel prof. Hartmanns im *Pädagogischen Wochenblatt* vom 27. april d. j. *D. red.*

VIII. NEUPHILOLOGENTAG IN WIEN.

Auf die mitteilungen des ortsausschusses für den VIII. allgemeinen neuphilologentag zu Wien, die sich auf s. 142 ff. dieses heftes finden, machen wir noch besonders aufmerksam. Den mitgliedern des verbandes wird inzwischen die einladung unmittelbar zugegangen sein. Die verhandlungen versprechen viel interessantes, und neben dem fachlichen steht das nationale, oder sollen wir allgemeiner sagen, politische und kulturgeschichtliche interesse, das unsere teilnahme fesselt. Deshalb auf nach Wien! *D. red.*



DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI.

JULI-AUGUST 1898.

HEFT 4-5.

DIE REFORMMETHODE IN DEN OBEREN KLASSEN DER REALANSTALTEN.¹

Meine herren! Nicht von der reform in den oberklassen überhaupt, wie es fälschlich in der tagesordnung steht, sondern nur in den oberklassen der *realanstalten* möchte ich eine halbe stunde zu Ihnen reden.

Was sich oberrealschule und realgymnasium nennt, gehört ohne weiteres dazu; aber Sachsen und Baiern haben keine oberrealschulen, und in Württemberg entspricht den oberrealschulen die s. g. realanstalt; wiederum ist die österreichische realschule *oder* oberrealschule mit ihren 7 klassen zum teil hierher zu rechnen, wenigstens für das französische, da nach dem im herbst dieses jahres in kraft tretenden normallehrplan die gesamtzahl der französischen stunden auf 28 steigen soll und also gegen das realgymnasium nur um 3 geringer ist. — Ich habe also bei den folgenden ausführungen die realanstalten vor augen, welche über das s. g. abschlussexamen hinaus noch mehrere jahre eine *allgemeine bildung* gewähren und auf das *maturitätsexamen* vorbereiten. Wenn ich die oberklassen der realgymnasien und oberrealschulen trotz der verschiedenheit der neusprachlichen stundenverteilung nicht weiter unterscheide, so werden Sie mir die motivirung erlassen im hinblick auf die übereinstimmenden *lehraufgaben* und die fast identischen anforderungen im *maturitätsexamen*.

Wenn Sie, m. h., die programme dieser schularten durchsehen, so werden Sie mir zugeben, dass der neusprachliche unter-

¹ Vortrag gehalten auf dem 8. allg. deutschen neuphilologentag zu Wien am 1. juni 1898. S. den bericht im vorliegenden heft.

richt in den oberen klassen bis jetzt von der reform, ja von *jeder* reform unberührt geblieben ist; hier führt — von kleineren fortschritten und unterschieden abgesehen! — die alte methode ihr beschauliches dasein weiter fort. Die sprache als solche bildet noch immer den gegenstand des unterrichtes; gebessert hat sich in ihnen (seit den neuen lehrplänen von 1892) der *lesestoff*, hier und da findet sich — und zwar stark hervortretend — die bemerkung, dass die *unterrichtssprache* die fremde ist, auch ganz vereinzelt, dass das fremde *kulturleben* berücksichtigt wird.

Wir haben in den *unteren klassen* reformirt, wenn auch noch lange nicht überall; vielfach sind wir auch schon auf dieser stufe auf halbem wege stehen geblieben, zum teil allerdings, wie ich zugeben muss, durch behörden und direktoren gehindert; aber auch da, wo eine gewisse freiheit der bewegung gegönnt ist, erlahmt die reform in dem masse wie das abschlussexamen näher rückt, so dass ich, ohne auf widerspruch zu stossen, folgendes feststellen darf: im grossen und ganzen sind die angehenden obersekundaner mit einer riesigen kollektion von regeln und einzelheiten ausgestattet, aber schlecht ausgerüstet für den betrieb, wie ihn die reform in den oberen klassen eintreten lassen muss.

Ich enthalte mich jeder *kritik* dieses zustandes im einzelnen; ich halte eine kritik für um so überflüssiger, als ich behaupte, dass nach meinen vorschlägen alle in die oberklassen eintretenden schüler mit erfolg weiter unterrichtet werden können; selbstverständlich wird dieser erfolg in höherem grade bei den schülern erzielt werden, welche während der 6 jahre noch etwas anderes gelernt haben, als exerzitien und extemporalien zu schreiben; aber *alle* werden gepackt und gefördert werden können, wenn nur die methode von vorn herein mit ganzer kraft und unerbittlichkeit einsetzt, wenn der reifere schüler die neue methode als eine art befreiung von formalem flickwerk empfindet, wo er jetzt in tiefes wasser gelangt, und, der eine früher, der andere später, im strome des ganzen fremden kulturlebens frei umherschwimmen lernt.

Es ist sicherlich an der zeit, sich darüber auszusprechen, was denn unsere letzten ziele sind, wie wir unsere parole: Los von der grammatistischen methode! durchführen wollen, um

resultate zu erzielen, die dem vieljährigen unterricht nach allen seiten entsprechen. Wir müssen durch die aufstellung eines festen und klaren programms den in unkenntnis unserer ziele oder in bekannten vorurteilen befangenen behörden im staat und an der universität die erkenntnis *erleichtern*, dass unsere auf dem studium der beiden neueren sprachen und kulturen beruhende bildung der von den klassischen sprachen gebotenen mindestens gleichwertig ist, oder doch, wenn sie das zur zeit noch *nicht* ist, bei konsequent durchgeführter methode auf diese höhe gebracht werden kann. Dazu müssen wir aber unsere *eigenen wege* gehen; wir müssen die bahnen der gymnasialmethode gänzlich verlassen; mögen die gelehrtschulen die ausbildung von *gelehrten*, auch meinetwegen von gelehrten neuphilologen, übernehmen; aber konkurrieren wir nicht mit ihnen an „vornehmheit“; stellen wir ihrem ganzen und halben adelsstolz den stolz und das selbstbewusstsein des bürgers gegenüber, der neue werte schafft und die bedürfnisse der gegenwart zu befriedigen sucht. Wir haben das in unserem namen liegende reale mit einer gewissen einseitigkeit zu betonen; und wenn wir nur die reale seite mit jenem idealismus hervorkehren, welcher lange zeit den wert und die kraft des altklassischen bildungsganges ausgemacht hat, dann sind wir vollkommen sicher davor, dem banausentum zu verfallen.

Die *thesen*, in welchen ich meine forderungen niedergelegt habe, sind in Ihren händen; ich darf hoffen, dass Sie sich von dem ersten schrecken einigermaßen erholt haben und meinen weiteren ausführungen, die ich möglichst *kurz* und *knapp* fassen *musste*, mit aufmerksamkeit folgen werden; die preussischen lehrpläne und lehraufgaben von märz 1892 müssen selbstredend herangezogen werden; dieselben haben mir im wesentlichen vorgeschwebt; thatsächlich sind sie auch für die meisten nicht-preussischen staaten massgebend gewesen, vielfach sogar direkt, ja wörtlich hinübergenommen worden.

- 1) Die beherrschung der fremden sprache ist das oberste *ziel des unterrichts*; den *unterrichtsstoff* bildet das fremde volkstum. Die fremde sprache ist das *naturgemässe* mittel, um in dessen erkenntnis einzudringen.

Das in these 1 formulirte lehrziel geht zweifellos über das in Preussen geforderte hinaus und *kann* darüber hinausgehen,

da die von der reform erstrebte beherrschung der sprache auf viel einfacherem und natürlicherem wege erreicht wird. Preussen fordert „verständnis der wichtigeren schriftwerke der drei letzten Jahrhunderte“; das werden wir bequem leisten können; wir werden sogar in der fremden sprache *selbst* das verständnis nachzuweisen im stande sein. Übrigens ist es charakteristisch, dass im französischen die lehraufgaben der *gelehrtschulen* im prinzip als auch für die neunklassigen *realanstalten* gültig hingestellt werden. Dass das nicht unsere auffassung sein oder bleiben kann, habe ich bereits hervorgehoben. — Die preussischen lehraufgaben — das sei hier gleich bemerkt — haben ja, zumal in den „methodischen bemerkungen“, der reformmethode manche dankenswerte konzession gemacht; sie bezeichnen sogar einen entschiedenen fortschritt gegen früher; aber sie leiden an einer gefährlichen halbheit und lassen vollends für die oberen klassen jeden befruchtenden gedanken vermissen; vorgeschwebt hat bei den dezemberberatungen von 1891 der altklassische betrieb; natürlich; denn wir haben den regirungen bis heute nur schwache fingerzeige gegeben. Arbeiten wir die reformmethode weiter aus und zeigen wir die neuen ziele; dann kann man uns eine änderung der pläne und aufgaben nicht vorenthalten.

2) Die *unterrichtssprache* ist französisch oder englisch.

Hier sind noch manche vorurteile, auch unter den lehrern *selbst* zu überwinden. Niemand bestreitet, dass die benutzung der fremden sprache im unterricht das *naturgemässe* ist; bestritten wird die anwendbarkeit auf die grammatik, bei deren behandlung sie in Preussen ausdrücklich *verboten* ist. Ich will hier nur konstatiren, dass die verwendung der fremden grammatischen terminologie gerade im interesse einer sicheren grammatischen erkenntnis liegt und *in praxi* keine erschwerung bildet; andererseits ist das wechseln zwischen verschiedenen idiomem in derselben unterrichtsstunde störend, für die übung im sprechen aber nach beiden seiten ein grosses hindernis. Für die lehrer ist es ausserdem bedenklich, ein loch offen zu lassen, aus dem sie in die freiheit des heimischen idioms entschlüpfen können. Sie werden mir vielleicht einwenden, dass der ausschliessliche gebrauch des fremden idioms uns der gefahr

aussetzt, über die köpfe hinweg zu sprechen, und daher oberflächlichkeit, wohl gar teilnahmslosigkeit, zur folge hat. Ich erwidere — auf grund überraschend günstiger erfahrungen —, dass dem nicht so ist oder wenigstens nicht zu sein *braucht*.

An lehrern aber, welche wenigstens eine sprache bis zu diesem grade beherrschen, fehlt es jetzt *nicht* mehr, und wir haben uns ja in Hamburg darüber geeinigt, dass die übertragung der beiden fremdsprachen auf *einen* lehrer in den oberklassen überhaupt nicht empfehlenswert ist.

Ich schliesse diese betrachtung mit einer scheinbar *paradoxen* behauptung: *Es ist wichtiger, dass der schüler überhaupt spricht, als dass er korrekt spricht.*

- 3) Die fremde sprache wird *nicht* getrieben, um daran die *muttersprache* zu lernen.

Durch diese these will ich in aller schärfe gegen eine auffassung protestiren, die in gegnerischen oder von der reform nur scheinbar und äusserlich überzeugten kreisen ein beliebtes schlagwort bildet. Doch lassen Sie mich darüber lieber bei these

- 4) Das *übersetzen in die muttersprache* beschränkt sich auf die fälle, wo formelle schwierigkeiten dazu zwingen,

reden.

Es ist m. e. ein grundsätzlicher irrthum, anzunehmen, dass die handhabung der muttersprache in wort und schrift durch das beständige übersetzen in dieselbe gewinnt. Man vergleiche nur ehrlich die resultate dieser methode an den gelehrtschulen! Was für ein deutsch schreiben und sprechen durchschnittlich unsere juristen, um nur *diese* zöglinge des humanistischen gymnasiums zu erwähnen; ich denke, die blosse *frage* genügt. — So führt auch das fortwährende übersetzen — schwieriger und leichter stellen — zu einer fast mechanischen, meistens wörtlichen wiedergabe des textes, welche durchaus *kein* kriterium abgibt für die erfassung des sinnes. Können wir den abiturienten nicht dahin bringen, dass er sich in der muttersprache über ein ihm geläufiges thema zusammenhängend und klar ausspricht, dann müssen wir die *deutschen* unterrichtsstunden vermehren, auch in den anderen fächern auf vortrag und darstellung halten.

Und die schöne zeit, welche zumal in den neuern sprachen mit der oft geistlosen, tötend langweiligen herunterübersetzung

kinderleichter sätze und ganzer satzreihen hingebracht wird, wo eine einfache frage dem lesenden gelegenheit gibt, sich über das verständnis auszuweisen!

Liegen aber wirkliche *formelle* schwierigkeiten vor, dann rücke man ihnen zu leibe; denn die *fähigkeit* zur grammatischen erklärung soll der schüler sich bewahren. Zum teil aus diesem grunde empfehle ich auch (was in der these nicht gesagt ist) von zeit zu zeit eine musterübersetzung von stellen, welche aus inneren oder äusseren gründen zu einem vergleich der beiden idiome geeignet sind; das ist besonders auch auf grund von these 6 zu wünschen. Solche *ad hoc*-übungen sind höchst wertvoll, aber im übrigen bleibe man durchaus im *fremden* fahrwasser.

- 5) Das *übersetzen in die fremdsprache* ist nur gelegentlich zu üben.
- 6) An stelle der *grammatik* wird — im anschluss an die lektüre — die *stilistisch-idiomatische* seite der fremden sprache betont und für die synonymik das verständnis geweckt.

Gelegentliche übungen in *dieser* art der übersetzung möchte ich aus demselben grunde nicht ausschliessen. Im übrigen ist es ein punkt, über den unter den reformern kaum noch eine verschiedene auffassung herrscht. In Karlsruhe ist bereits eine dahin gehende these angenommen worden. Natürlich müssen die zu grunde gelegten texte zusammenhängende, in gutem deutsch geschriebene sein. Ich betone ausdrücklich: wir treiben auch diese übungen *nicht*, um die grammatik zu wiederholen oder zu erweitern, wohl aber, um, wie die weitere these sagt, für das der fremden sprache *eigentümliche* sinn und verständnis zu wecken — im anschluss an die lektüre, nicht in irgend einer systematischen weise. Ich verwerfe daher, im englischen noch entschiedener als im französischen, jede gedruckte zusammenstellung von redensarten, musterwendungen, vokabularien aller art, auch die systematische *synonymik*: alles dieses soll sich aus der lektüre ergeben und im zusammenhang mit ihr reproduziert werden, also in *lebendigem* sprachlichen konnex stehen; anderenfalls bildet es nur ballast. Dass von diesem standpunkt aus die in den preussischen lehrplänen so warm empfohlenen *retroversionen* erst *recht* zu verurteilen sind, will ich ausdrücklich konstatiren.

- 7) Die *klassenlektüre* — im mittelpunkt des unterrichts stehend — berücksichtigt vorwiegend die moderne prosa. Die *auswahl* ist nach folgenden Gesichtspunkten zu treffen:
- a) Die *klassenlektüre* hat in erster linie die kenntnis des fremden volkstums — der *realien* — zu vermitteln, möglichst mit verwendung von *bildern*. Es empfiehlt sich:
 Für *obersekunda*: die feste einprägung des äusseren *geschichtlichen* rahmens, der *geographie* des landes und topographie der *hauptstadt*;
 Für *prima*: die einföhrung in die für die *gegenwärtigen* zustände entscheidenden perioden der geschichte; besprechung bedeutsamer *tagesereignisse*.
 - b) Das *technologische* ist in bescheidenem umfange zu berücksichtigen.
 - c) Den *dichtern* ist nicht mehr als ein semester zu widmen; zu bevorzugen sind werke mit nationaler färbung.

Hier berühren wir uns ziemlich mit den preussischen forderungen, deren fassung ich wohl als bekannt voraussetzen darf; nur dass ich in den einzelheiten etwas konsequenter vorgehe.

Über den wert der *realienkenntnis* brauchen wir uns nicht mehr zu unterhalten. Ich möchte in ihren dienst wenigstens die hälfte der ganzen lektüre stellen; und bei deren auswahl ist erst in zweiter linie die klassizität des *stiles* in betracht zu ziehen.

Auch auf die unterstützung, welche dieser unterricht durch verwendung von bildern aller art erfahren kann, brauche ich nur hinzuweisen.

a) In der *obersekunda* ist die fremde geschichte und geographie in ihrem äusseren rahmen und zwar mit dem ziel der festen aneignung zu behandeln; die topographie der hauptstadt ist fast noch wichtiger als die beiden erwähnten gebiete, da sich die erste einföhrung in das politische und gesellschaftliche leben am besten an konkretes anschliesst. Daneben bleibt übrigens zeit genug für ein doppeltes: einmal kann, falls dieses früher versäumt ist, die bekanntschaft mit den gegenständen der nächsten umgebung, also praktische vokabelkenntnis, erstrebt werden, dann aber auch ein zusammenhängendes prosastück gelesen werden, welches in eine begrenzte periode der geschichte einföhrt oder dieselbe von einem einheitlichen Gesichtspunkt aus behandelt: ich denke hier besonders an die *kolonialgeschichte*. — Nicht abzuweisen dürfte endlich auch ein kurzer *phonetischer* kursus sein, unter anwendung der (für die unteren klassen verbotenen) *trans-*

skription und in verbindung mit geeignetem *memorirstoff*. In allen fällen aber ist, wie natürlich auch in prima, auf *sinn-gemässes* lesen des textes zu halten; vergessen wir nicht, dass mit richtiger *betonung* gelesenes das sicherste beweismittel für das verstandenhaben eines satzes ist, wenn das auch nicht bei allen schülern in gleichem masse zutreffen mag. Auf die bedeutung des lesens mit dem fremden tonfall gehe ich hier nicht ein, da diese anforderung nicht ausschliesslich die oberen klassen betrifft, so wenig wie die forderung einer korrekten aussprache überhaupt. Nach dieser seite hat die reform zweifellos schon wesentliche fortschritte aufzuweisen. Wenn die obersekunda die bedingung, eine art vorschulkursus zu sein, erfüllt hat, dann steht nichts im wege, während der *primajahre* sich frei in dem strom der realien zu bewegen und vorwiegend unter diesem gesichtspunkte die lektüre auszuwählen. Es wird nicht möglich sein, nicht einmal ratsam, *bestimmte* gebiete herauszugreifen und zu sagen, die müssen unter allen *umständen* herangezogen werden: neigung und eigenes wissen spielen dabei eine grosse rolle: aber ich glaube, *zwei* seiten der fremden politischen entwicklung müssen jedenfalls und zwar *gründlich* behandelt werden, wenn das verständnis für den *gegenwärtigen* zustand der dinge, das wir in erster linie fordern, vorbereitet werden soll: ich meine, für das französische ist eine behandlung der revolutionsgeschichte (etwa bis 1795) unerlässlich und für das englische eine einföhrung in die zeit des herrschenden puritanismus mit dem abschluss derselben durch die glorreiche revolution, d. h. die begründung des modernen parlamentarischen systems. — Daneben muss zeit gefunden werden, wichtige vorgänge des *aktuellen* fremdnationalen lebens kurz zu erörtern: wer möchte sich die gelegenheit entgehen lassen, Gladstones zu gedenken, wenn die kunde von seinem tode die ganze gebildete welt durchzittert, wer möchte *nicht* davon reden, dass an dem und dem tage in Frankreich allgemeine wahlen stattfinden, um einige bemerkungen über die grossen politischen strömungen im nachbarlande anzuknüpfen! Sollte das und ähnliches verboten sein oder werden, bloss weil irgend ein lehrer vielleicht einmal taktlos sein *könnte*? Alles, selbst der prozess Zola, lässt sich sachlich behandeln: hüten wir uns und die jugend viel mehr davor, an die fremden verhältnisse unseren massstab anzulegen

und den andern völkern weise massregeln zu geben oder den pharisäer zu spielen. Wie wir aufhören wollen, die fremden sprachen vom standpunkt und den bedürfnissen der *muttersprache* aus zu lehren, so wollen wir auch die fremden *verhältnisse* vom *fremden standpunkte* aus beurteilen lernen; dazu ist aber eine kenntnis ihrer geschichte und staatlichen verhältnisse unentbehrlich.

Dass ich alle lektüre verwerfe, welche nicht das *fremde* volkstum behandelt und nicht von fremden *selbst* verfasst ist, versteht sich von selbst. Mir ist es zwar immer unbegreiflich erschienen, wie man überhaupt kriegsgeschichten lesen kann, da darin doch — trotz Moltke! — kein kulturmoment steckt, wie man aber 1870er kriegsberichte dem *französischen* klassenunterricht zu grunde legen kann, das ist mir unerfindlich — selbst wenn man bei dem kriege aktiv beteiligt gewesen ist! Wenn man mir entgegen hält, dass die jugend sich sehr dafür interessirt, so ist das doch kein grund, selbst wenn die herren mit der behauptung recht haben.

b) Was das *technologische* angeht, so muss gelegenheit genommen werden, den schüler einmal im zusammenhang in ein spezielles vokabular einzuführen; natürlich nicht nach allen möglichen richtungen. Eine bekanntschaft mit allgemeinen technischen ausdrücken der schulfächer ist wünschenswert, schon zu dem zweck, das ohr frühzeitig (zumal im englischen) an die abweichende aussprache der ihm inhaltlich meist schon bekannten wörter zu gewöhnen und ihm eine gewisse fähigkeit, einen einschlägigen vortrag im fremden idiom zu verstehen, mit auf den weg zu geben. Ich möchte nur andeuten, dass sich in dieser beziehung durch geeignete rücksprache mit dem betreffenden fachlehrer manches auf sehr einfache weise erreichen lässt.

c) In diesem punkte trete ich zu den preussischen forderungen in bewussten gegensatz. Ich konzedire für die 3 oberklassen im ganzen ein semester für die dichter, wobei ich allerdings auf eine gewisse berücksichtigung derselben durch die privatlektüre (9) und in etwas durch deklamationen (10) rechne. Ein stück von Shakespere wird ja nicht abzuweisen sein, obgleich ich von den schicksalstragödien absehen möchte und eins der königsdramen empfehle, wo dann auch nur bei den bedeut-

sameren szenen länger zu verweilen und — sprachlich — auch auf die entwicklung von wortbedeutungen zu achten wäre. Shakespere als *universeller* dichter gehört in den deutschen unterricht. Will man durchaus Molière lesen, dann wiederum keins der allgemein menschlichen charakterstücke, sondern etwa die *Femmes savantes*, wofür Tendering so eifrig plädirt, allerdings in einer richtung und mit gründen, die vom standpunkt der reform aus unbedingt verworfen werden müssen; denn er sezirt das ganze werk nur, um die allermannigfachsten bemerkungen über grammatik, stil, litteratur und kultur anzubringen. Wir haben gar keine zeit und gar keine veranlassung, unseren schülern auseinandersetzungen *älterer* kultureller und gesellschaftlicher zustände obendrein in veralteter ausdrucksweise zu bieten, sondern ihnen nur gelegenheit zu geben, auch ein schwierigeres dichterisches *kunstwerk* als ein fremdes *reale* erfassen resp. verstehen zu lernen. Wie mancher von uns, dessen studium des englischen mit Shakespere angefangen, hat in England das zweifelhafte compliment gehört: *Oh, you talk like Shakespere — not like a common christian.*

8) *Litteraturgeschichte* ist in jeder form ausgeschlossen.

Auch mit dieser forderung betonen wir das reale in unsern namen und ziehen eine weitere konsequenz. Eine gelegenheit, die hauptnamen und hauptperioden der fremden litteratur zu nennen, bietet sich schon mal im lehrpensum der oberen klassen; aber die hauptsache ist doch die vertiefung in das fremde volkstum überhaupt; durch die bekanntschaft mit diesem wird am sichersten der grund gelegt zu einer beschäftigung auch mit der fremden litteratur, wofür *eigentlich* unsere schüler noch nicht reif sind, so wenig wie für eine würdigung der jetzt in England und Frankreich ausschlaggebenden novellistik ein platz ist. Die beschaulichen zeiten, wo Shakespere und der *Vicar of Wakefield* und, neben Corneille, Racine und Molière, *Charles XII* überall die bibel und das *Common Prayer Book* des neusprachlichen unterrichts bildeten, sind unwiderbringlich vorüber. Wir verlangen nicht namen, sondern sachen. Die realschule hat vor allem einen festen besitz an wissen und können zu liefern; im übrigen haben wir ja gar nichts gegen die betonung des litterarisch-ästhetischen im *deutschen* unterricht einzuwenden.

- 9) Die *privatlektüre* kann neben (vorwiegend modernen) litteraturwerken aller art auch wissenschaftliche und technische abhandlungen umfassen.

Dass der *privatlektüre* einiges überlassen werden kann, habe ich bereits erwähnt. Sie kommt auch in betracht, wenn es sich um referate, vorträge, aufsatzthemata handelt. Die zahl der billigen und brauchbaren ausgaben fast jeder stilart kommt uns dabei vortrefflich zu statten.

- 10) *Deklamationen*, besonders dramatischer szenen, bei schulfestern erscheinen als ein wesentliches förderungsmittel.

Bei den deklamationen denke ich weniger an die feierlichen redeübungen bei den abiturientenentlassungen, deren wert früher so hoch angeschlagen wurde; vielmehr an die aufführung dramatischer szenen, und auch hier wieder mehr an leichte konversationsstücke als an dialoge mit getragenen tiraden. Allzuhäufig kann und darf es an sich nicht vorkommen, auch sind nicht immer die jahrgänge so, dass die geeigneten darsteller aufzutreiben sind: aber wenn es auch selten geschieht, so liegt doch das bildende und fördernde derartiger übungen nicht nur für die oberen, sondern auch die übrigen klassen auf der hand; in den mitttelklassen kann man gedichte, ernste und launige, deklamiren lassen, wenn man die nötigen musterknaben hat; und zwar wird man die sprache bevorzugen, deren lautsystem von dem lokalen dialekt am *schwersten* angeeignet wird.

- 11) Die *schriftlichen arbeiten* sind in kürzeren zwischenräumen anzufertigen, etwa zur hälfte unter klausur; sie sind nur *freie* und tragen ausschliesslich den charakter der *nacherzählung* oder *nachbildung*. Zwischendurch empfehlen sich *diktate*.

Ich habe von meinem standpunkte aus, aber auch auf grund meiner erfahrungen, ernste bedenken gegen die fast allgemeine anfertigung s. g. *aufsätze*, d. h. jener z. t. endlosen zusammenstoppelungen geschichtlicher ereignisse oder jener litteraturgeschichtlicher reproduktionen, welche ohne vorlage in der fremden sprache, in der regel nur bei beständigem wälzen des deutsch-französischen oder deutsch-englischen wörterbuches zu stande kommen. Diese art der arbeiten dürfte für die spracherlernung eher schädlich als nützlich sein, vollends wenn die themata nicht der fremdnationalen geschichte entnommen sind. Ich glaube, wir

haben es bei dem bisherigen usus wieder mit einer reminiscenz an die gelehrtschule zu thun; aber während dort der lateinische aufsatz längst gefallen ist, konserviren wir ihn mit aller ehrfurcht, bloss, scheint mir, weil wir noch gar nicht den mut haben, nachzudenken und die lästigen fesseln abzustreifen.

So viel über die negative seite der these. Positiv müssen wir in den oberen klassen nur *freie arbeiten* verlangen; ich will sie ja damit nicht aus den mittleren klassen ausschliessen, ich lasse sie selbst in ganz bescheidenem umfange in den unteren klassen zu. Für die *oberen* wünsche ich sie weniger *lang* und dafür *häufiger*, zunächst aus einem äusseren grunde, damit die korrektur prompt erfolgen kann, dann aber mit rücksicht auf die erfahrung, dass das regelmässige und häufige üben die grössere sicherheit und gewandtheit gewährt. Die themata selbst schliessen sich am besten an die lektüre oder an erzähltes an; es müssen stets *nachbildungen* nationaler originale, oder die themata müssen so vorbereitet sein, dass die thätigkeit des schülers nicht mit dem inhalt zu kämpfen hat, sich vielmehr leicht und frei in der erinnerung an das gelesene und gehörte gehen lassen kann; ich glaube, dass dieses das sicherste mittel ist, dem schüler das denken in dem fremden idiom anzugewöhnen. Dieses ist auch der grund, weshalb ich sogar den grösseren teil dieser schriftlichen referate, reproduktionen, zusammenfassungen, reduktionen etc. unter klausur anfertigen zu lassen empfehle, besonders in der obersekunda. Man bereite diese arbeiten aber in jedem falle so vor, dass der schüler nicht zu lange suchen muss, wie das bei arbeiten mit eigenem rasonnement nötig ist, sonst wird die arbeit stümperei bleiben, ohne kolorit und meistens eine schwerfällige, von germanismen und formfehlern strotzende — übersetzung aus der gewissermassen latenten muttersprache in die fremde.

Nach verschiedenen richtungen ist auch das *diktat*-schreiben als zweckmässig anzuraten. Die diktate können ganz freie sein, d. h. solche, welche einen nicht behandelten text bieten, und solche, welche sich an gelesenes anschliessen, besonders vom lehrer angefertigte inhaltsangaben über grössere abschnitte. Mich über die behandlung im einzelnen, aber auch über den wert dieser übungen näher auszusprechen, halte ich nicht für nötig, da abweichende meinungen kaum bestehen dürften.

- 12) Der VIII. verbandstag erklärt die *revision* der ordnung für die abschlussprüfung wie für die *abiturientenprüfung* für eine dringende notwendigkeit.

Über diese these möchte ich unter allen umständen eine *abstimmung* herbeiführen, wobei ich nicht verkenne, dass eine *revision* der ordnung für die abschlussprüfung fast noch dringender ist; diesen punkt aber habe ich ja nur streifen können.

Meine herren! Ich bin am ende meiner thesen und meiner ausführungen. Gestatten Sie mir ein kurzes schlusswort. Sie werden mir zunächst die frage vorlegen: Wie vertragen sich diese forderungen mit den bestimmungen der maturitätsprüfung? Dass dieselben über kurz oder lang in wesentlichen punkten abgeändert werden müssen und zwar im sinne der reform, diese ansicht theile ich wohl mit allen reformern. Aber ich kann diesen punkt hier und heute nicht erörtern; ich denke, wir behalten ihn für die nächste tagung im auge; vielleicht sprechen Sie mir das recht zu, einen positiven vorschlag zu machen. Bitten wir einen in der theorie und praxis, aber auch in der verwaltung gleich erfahrenen mann, herrn geh. rat Münch, auch noch dieses für unseren verband zu thun, selbst wenn er auf grund seiner früheren amtlichen und jetzt freien thätigkeit dazu berufen wird, namens der preussischen regirung an die sache heranzutreten. Eine beruhigung nur möchte ich schon heute aussprechen: die prüfungsordnungen der meisten deutschen staaten schliessen ein vorgehen im sinne meiner thesen *nicht* aus; wir wollen ja viel *mehr*, als dort verlangt wird; und *das*, was verlangt wird, können wir mindestens ebenso *gut* leisten, selbst die verschiedenen übersetzungen; was aber die geübtheit in der handhabung der sprache angeht, so können wir mit einem entschiedenen plus dienen, selbst mit freien vorträgen, während die kenntnis von land und leuten eine errungenschaft sein dürfte, zu deren gewinnung die rein formalistische methode wenig beitragen kann. Übrigens werden Sie mit interesse hören, dass man in Hamburg schon im begriff ist, die art an den baum zu legen. Dort haben wir alle aussicht, den folgenden zusatz zu der prüfungsordnung im mündlichen examen zu bekommen:

„Der kommissar ist befugt, zu bestimmen, auf welche gebiete der lehraufgaben der prima sich die *weitere prüfung* erstrecken soll.“

Das scheint mir eine höchst wertvolle übergangsbestimmung, mit der wir einstweilen ganz zufrieden wären.

Ich weiss sehr wohl, m. h., dass mancher von Ihnen in meinen thesen nur die töne einer vielleicht ganz unterhaltenden zukunftsmusik zu vernehmen glaubt; ich bitte Sie auch, mir, weder laut noch leise, mit der frage entgegenzutreten, ob wir in unserer nordischen republik dieses ideal schon erreicht haben oder bald zu erreichen hoffen dürfen. Ich will Ihnen bekennen: in diesem umfange ganz gewiss nicht! Und von mir selbst kann ich nicht reden, obgleich ich vielleicht erklären darf, dass alle meine vorschläge auf *erfahrungen* beruhen, die ich am realgymnasium und an der oberrealschule gemacht habe. Ich halte das programm für durchführbar und verweise zur unterstützung meiner ansicht auf die grosse zahl von neuen unterrichtswerken, die ich nicht einzeln namhaft machen will, die aber alle erkennen lassen, dass sich der schwerpunkt unserer unterrichtsmethode in unserm sinne bereits erheblich verschoben hat. Durchführbar ist auch die methode dank der erfreulichen produktivität auf dem gebiete der klassen- und privatlektüre, wie die benutzung derselben wiederum durch brauchbare sammelwerke und einzeldarstellungen fremder realien erleichtert ist. Dennoch kann für die bessere ausrüstung der lehrer, besonders in kleineren orten ohne (grössere) bibliotheken, noch manches geschehen; wir wollen gern einräumen, dass wir in dieser hinsicht von den altphilologen viel lernen können. Es fehlt uns in der that noch an handlichen enzyklopädien, an nachschlagebüchern der verschiedensten art. Diese arbeit werden wir zum grössten teil selbst zu leisten haben, da die fremden hülfsbücher von bei uns vielfach nicht zutreffenden voraussetzungen ausgehen. —

Darf ich in diesem zusammenhang den wunsch äussern, dass wir im jahre 1900 eine *französische realienausstellung* bekommen möchten, die sich die mit der englischen gemachten erfahrungen zu nutzen machen könnte! — falls Sie nicht beschliessen, dass der nächste verbandstag, da wir ja doch mal ins ausland gegangen sind — in Paris abgehalten wird. Denn darüber sind wir uns doch einig, dass die beste vorbereitung für uns das fremde land selbst ist, und ich möchte an dieser bedeutsamen stelle einen bereits geäusserten wunsch wieder-

holen. Lassen Sie uns, besonders in den schulprogrammen, das aktuelle leben Englands und Frankreichs schildern, nicht in form subjektiver vergleiche mit der heimat. Nur *verschont* uns mit den ewigen schilderungen des fremden schulwesens; *der* punkt ist erledigt. Und geht nicht ins ausland, um nur die sprache zu lernen; es ist ja recht schön, wenn man die sprache lernt und immer besser lernt: aber sie ist ein totes erz ohne kenntnis, ohne offenen blick für den inhalt und das wesen der sprache, ohne das reale.

Überlassen wir der universität, zu untersuchen, wie das reale entstanden und geworden ist, suchen wir in erster linie zu lernen und zu lehren, *was jetzt* ist, und *wie es ist*. Auch das ist ein ideal; und je mehr wir uns mit diesem ideal erfüllen, desto dankbarer wird uns die reifere jugend sein!

Hamburg.

G. WENDT.

SCHULREFORM UND REFORMSCHULEN IN DEUTSCHLAND.¹

Es ist eine schwere aufgabe, Ihnen innerhalb der mir zur verfügung gestellten 30 minuten ein deutliches bild von den neueren bestrebungen vorzuführen, wie sie seit einigen jahren in Deutschland auf dem gebiete der schulreform bestehen und ebensoviel anfeindung erfahren als anerkennung geniessen. Indessen kann ich auf mancherlei ausführungen verzichten, da sich vieles berührt mit dem von meinem vorredner, herrn geh.-rat prof. dr. Münch, in so lichtvoller weise gegebenen. Wegen der österreichischen kollegen muss ich aber doch ganz kurz einiges über die organisation der höheren schulen Deutschlands hinzufügen, und um ein klares bild zu geben, will ich mich dabei auf Preussen beschränken.

Wir unterscheiden oberrealschulen, realgymnasien und gymnasien. Diese höheren schulen haben 9 jahrgänge. In die unterste klasse werden kinder aufgenommen, die 3 jahre lang eine mit einer höheren schule verbundene vorschule oder die volksschule besucht haben; allerdings ist es bei uns in Frankfurt üblich — und wohl auch anderwärts ist es meist so —, die volksschüler erst nach dem vollendeten 4. schuljahre aufzunehmen; nur die besten werden schon nach 3 jahren zugelassen. Für die aus Deutschland kommenden kollegen bemerke ich, dass in Österreich nach 4 jahren der übergang in die höhere schule erfolgt, die auf der realen seite 7, auf der gymnasialen 8 jahrgänge umfasst. Gymnasium und realgymnasium unterrichten latein von sexta an — der klasse, die man in Österreich mit prima bezeichnet —, also vom 1. jahrgange ab; im 3. jahrgange tritt das französische hinzu, und im 4. das griechische auf dem gymnasium, das englische auf dem realgymnasium. Die oberrealschulen beginnen im 1. jahrgange mit französisch

¹ Vortrag gehalten auf dem 8. allg. deutschen neuphilologentag zu Wien, pflingsten 1898. Vgl. den nachstehenden bericht.

und im 4. mit englisch. Nun ist nach dem 6. jahrgange ein abschluss, der durch die neuen lehrpläne von 1892 auch äusserlich noch zum ausdruck gekommen ist, dadurch gegeben, dass auch an den 9klassigen schulen eine abschlussprüfung eingeführt wurde. Die absicht der regirung ist dahin zu erklären, dass sie den zudrang von den 9klassigen anstalten ablenken und zu den bisher etwas benachteiligten 6klassigen lateinlosen schulen hinüberleiten wollte. Wir unterscheiden nämlich bis zum 6. jahre neben gymnasien progymnasien, neben realgymnasien realprogymnasien und neben oberrealschulen realschulen. Nach absolvirung von 6 jahresklassen erlangen die schüler die berechtigung zum einjährig-freiwilligen militärdienst; und da alles nach dieser berechtigung strebt, spielt dieser 6. jahrgang bei uns eine so grosse rolle.

Nun gehe ich dazu über, Ihnen die einrichtung der reformschule darzulegen. Sie geht von dem gedanken aus, dass eine einheitliche verbindung zwischen den einzelnen anstalten für möglichst lange zeit hergestellt werden soll. Jetzt ist es so, dass ein kind, das im alter von 9 jahren in die höhere schule kommt, auf der einen seite das latein vorfindet, auf der anderen das französische. Übergänge von einer anstalt zur anderen sind dementsprechend sehr erschwert. Im allgemeinen kann man doch bei einem kinde im alter von 9 jahren noch nicht entscheiden, welche besondere befähigung es auszeichnet, und deshalb ist es begreiflich, dass missgriffe in der wahl der schulen häufig vorkommen. Auch wird naturgemäss ein vater diejenige anstalt wählen, die seinem kinde die meisten berechtigungen gewährt, und dies ist die lateinschule, insbesondere das gymnasium, während die berechtigungen der lateinlosen anstalten trotz einer erheblichen erweiterung durch die neuen lehrpläne immer noch viel zu gering sind, daher in den kleinen städten fortwährend der andrang zu den gymnasien. Wir haben jetzt wieder an verschiedenen beispielen erleben können, wie ganz kleine orte danach streben, gymnasien zu bekommen, allein wegen der mit dem gymnasialstudium verbundenen berechtigungen. Doch von der ganzen anzahl der die höhere schule besuchenden schüler macht nur ein viertel die schule durch, während die anderen drei viertel auf halbem wege oder noch früher endigen. Die erläuterungen zu den lehrplänen von 1892

sagen hierüber: „Bei einer gesamtfrequenz von 135337 schülern aller höheren lehranstalten Preussens traten 1889/90 ins leben über 20038, und zwar a) mit dem zeugnis der reife 4105, b) mit dem zeugnis für den einjährigen dienst 8051, c) ohne erreichung dieses ziels 7882, d. h. an allen höheren schulen erreichten nur 20,5 % das ziel der betr. anstalten, 40,2 % begnügten sich mit dem zeugnis für den einjährigen dienst, und 39,3 % verliessen selbst ohne *dieses* die schule. Aus der untersekunda allein schieden aus 4997, d. h. 25 % aller abgegangenen schüler, von denen nur 368 als zöglinge der höheren bürgerschule eine abgeschlossene bildung erreicht hatten. Andere jahrgänge weisen ähnliche prozentziffern des abgangs auf. Trotz dieser laut redenden zahlen waren bisher alle unsere höheren schulen mit ausnahme der höheren bürgerschule so organisirt, dass lediglich das bildungsbedürfnis jeßer 20,5 % von schülern für die gestaltung des lehrplans massgebend war.“ Die preussische unterrichtsverwaltung hat nun diese übelstände klar erkannt, hat aber die äusserste konsequenz, die zur anerkennung der gleichberechtigung aller 9klassigen höheren schulen führen musste, noch nicht gezogen. Sie ist indessen dem bedürfnis, die entscheidung in der wahl der schule und somit auch in der wahl des berufs hinauszuschieben, dadurch entgegengekommen, dass sie gestattet hat, solche versuche, wie sie in Altona und Frankfurt vorliegen, auch an anderen orten zu machen. Wir haben jetzt schon in Preussen 22 reformschulen; dazu kommen noch 8 anstalten in den anderen deutschen staaten; und in letzter zeit ist die einrichtung weiterer reformschulen in aussicht genommen worden.

Wie ist nun die organisation dieser reformschulen, und welchen vorteil bieten sie auch in pädagogisch-didaktischer hinsicht vor den bisherigen anstalten? An allen reformanstalten beginnt der fremdsprachliche unterricht mit französisch, drei jahrgänge hindurch wird nur die eine fremde sprache gelehrt, und zwar mit einer verstärkung des deutschen. An diese drei jahrgänge — den gemeinsamen unterbau — (für Frankfurt kommen in betracht zwei realgymnasien, eine oberrealschule und ein gymnasium) schliesst sich an von untertertia ab das latein, nach der realschulseite hin das englische. Nun wird wiederum zwei jahre hindurch der unterricht mit der betr. sprache weitergeführt, ohne dass, wie es bisher geschah, im nächsten jahre schon wieder

eine neue sprache hinzukäme. Nach dem frankfurter plan wird dann im sechsten jahre auf dem realgymnasium das englische und auf dem gymnasium das griechische aufgenommen. So ist also im vierten und im fünften jahrgange der unterricht auf dem realgymnasium und gymnasium noch derselbe mit einer kleinen verschiebung der stunden, die aber den übergang der schüler von der einen anstalt zu der anderen nicht hindert.¹ Wir haben demnach für diese beiden anstalten jetzt einen gemeinsamen unterbau von fünf jahren, sicherlich ein ausserordentlicher vorzug. Auf dem gymnasium wird das englische als wahlfreies fach bisher von untersekunda ab gelehrt; an den frankfurter schulen soll es erst nach zwei weiteren jahren von prima an und zwar mit drei stunden wöchentlich gelehrt werden. Nun wird den reformschulen folgender vorwurf gemacht: es wird erklärt, man müsse mit latein beginnen und auf das lateinische erst das französische folgen lassen, da das französische die tochter des lateinischen sei. Wir wissen recht wohl dieses verhältnis der beiden sprachen zu würdigen, und wir wissen auch, dass diejenigen schüler, die latein gehabt haben, sich rasch ins französische einarbeiten. Doch mannigfache versuche weisen uns darauf hin, die fähigkeit, welche das kind im frühesten lebensalter hat, die fähigkeit der imitation gegenüber der reflexion, auszunutzen. Wie die kinder ihre muttersprache gelernt haben, so sollen sie in ähnlicher weise die fremde sprache dazu lernen. Wir führen das kind erst in die alltagssprache ein und beschäftigen es mit seiner nächsten umgebung, mit dem, was es zu meist interessiert; wir lehren es, die gegenwart verstehen, und nützen die fähigkeit des *sprechens*, die dem kinde eigen ist, für die neue sprache aus. Durch das sprechen wird die sprache in ganz anderer weise erobert, die wortreihen werden sicherer angeeignet dadurch, dass sie immer wieder in einer bestimmten gruppierung im satze erscheinen. Einzelne eng begrenzte anschauungskreise werden nach einander behandelt, z. b. familie, schule, jahreseinteilung, jahreszeiten. Dadurch, dass das kind in der fremden sprache sprechen lernt, gewinnt auch seine ausdrucksfähigkeit in der deutschen sprache. Und das möchte ich besonders hervorheben, weil uns vorgeworfen wird, dass wir allzu

¹ In Hannover und Karlsruhe ist der unterbau des gymnasiums und realgymnasiums bis zur obertertia (einschl.) einheitlich durchgeführt.

hohen wert auf die sprechfertigkeit legen; ich möchte behaupten, dass wir gerade dadurch dem deutschen unterrichte einen ganz ausserordentlichen dienst leisten. Wenn die schüler ein gelesenes stück in der fremden sprache nacherzählen können, wenn sie die hauptpunkte des inhaltes herauszufinden vermögen, wenn sie diesen dialogisch vorzuführen im stande sind, dann liegt doch auch ein stück arbeit für das deutsche vor. Die schüler lernen in den stoff eindringen, ihn sichten, und so werden sie hierdurch im deutschen ebenso wie im französischen und englischen das gehörte und gelesene schneller verstehen und wiedergeben können. Wenn ich also hervorhebe, dass wir mit dem französischen beginnen, weil es leichter für die kinder ist, und dass wir vom leichteren zum schwereren übergehen wollen, so glaube ich, dass der obige einwurf widerlegt sein möchte, wenigstens für alle, die der frage praktisch gegenüberstehen. Aber auch vom theoretischen standpunkte aus mehrt sich die zahl derer, die hierin die natur der dinge erkennen, ebenso wie schon vater Komenius selbst diesen weg vorschlug und erklärte, nachdem die muttersprache befestigt sei, habe man überzugehen zur *nächstliegenden* fremden sprache und dann erst zum *ferner liegenden* latein.

Wie trifft nun das latein die schüler? Sie haben drei jahre lang französisch gelernt; sie haben viel gesprochen, eine menge von stoff inhaltlich bewältigt, sie haben auf induktivem wege grammatik gelernt, vielleicht sogar gründlicher als nach dem früheren verfahren; sie sind also recht wohl vorbereitet. Sie lernen nun aus dem französischen das latein. Wenn sie im lateinischen lesebuch ihre französischen wörter neben den lateinischen in klammern finden, wenn ihnen die beziehungen zwischen beiden sprachen dargelegt werden (*bene — bien, melior — meilleur*), so ist das doch schon ein recht grosser besitz. Ausserdem sind ihnen schon viele einfache grammatische begriffe klar, die kategorien sind vielfach geübt, mit einem worte, das vorgehen im lateinischen ist jetzt ausserordentlich erleichtert. Wenn wir nun als aufgabe des lateinischen unterrichts eine sorgfältige einföhrung in die kultur des volkes verlangen, wenn wir auf das sprechen der alten sprache haben verzichten müssen, so müssen wir uns fragen: Wie kommen wir am schnellsten in die lektüre hinein? Nachdem in untertertia ein jahr lang wacker gearbeitet worden ist, kann im folgenden jahre gleich

zur Zäsarlektüre übergegangen werden, und in dem einen jahre der obertertia ist bisher mindestens ebensoviel gelesen worden wie früher, wo der unterricht in der sexta begann. Besonders möchte ich auf den versuch verweisen, der schon seit 1878 von direktor Schlee in Altona bezüglich des lateins gemacht worden ist. In anlehnung an die Ostendorfsche vorschläge hat er die verlegung des lateins nach tertia durchgeführt, und die seit 1884 abgehaltenen reifeprüfungen haben das ergebnis gehabt, dass die schüler nicht nur denjenigen der sonstigen realgymnasien gleich, sondern ihnen sogar in vielfacher hinsicht überlegen waren. Sie haben in prima auch Tazitus und Horaz gelesen. Wenn dies an einem reformrealgymnasium möglich gewesen ist, so ist es sicherlich auch an einem reformgymnasium möglich, das eine verhältnismässig grössere stundenzahl aufzuweisen hat. Etwaige bedenken gegen den späteren beginn des lateins dürften also auf grund der bisherigen erfahrungen widerlegt sein.

Ich komme jetzt zum griechischen und zum englischen. Hier liegt eine grössere schwierigkeit vor als beim latein. Was das griechische anlangt, so kann in dem einen jahre vor der abschlussprüfung sicherlich nicht soviel geleistet werden, dass die schüler, die nur ein jahr griechisch gelernt haben und dann ins leben hinaus treten, einen beträchtlichen gewinn davon hätten. Direktor Reinhardt, der urheber der lehrpläne für Frankfurt, sagt bezüglich des griechischen folgendes:

„Mit dem eintritt des obersten jahrganges in die untersekunda begann der unterricht des griechischen. Es galt, die schüler im ersten jahreskursus in der formenlehre und im verständnis des griechischen satzes so weit zu führen, dass sie von obersekunda ab für die lektüre eines originalschriftstellers befähigt sind. Dies ziel ist in vollem masse erreicht. Die erwartungen, die der berichterstatter hegte, sind sogar weit übertroffen worden. Insbesondere hat sich die befürchtung als durchaus unzutreffend erwiesen, dass bei 14—15jährigen knaben das gedächtnis nicht mehr hinreichend bildsam und aufnahmefähig sei für die erlernung einer neuen sprache. Es hat sich im gegenteil gezeigt, dass das gedächtnis in diesem alter ganz andere aufgaben zu leisten im stande ist als bei 12—13jährigen tertianern. Das allgemeine sprachliche verständnis, das der sekundaner bereits besitzt, erleichtert ausserordentlich das eindringen in die fremde sprache; die an-

knüpfung an so zahlreiche fremdworte ist eine nicht zu unterschätzende hilfe beim erlernen der vokabeln; die griechische formenlehre lässt sich mehr als die irgend einer anderen sprache so folgerichtig und gesetzmässig entwickeln, dass es hier ebenso viel für den verstand zu begreifen, als für das gedächtnis zu behalten gibt. Man könnte daher aus allgemein pädagogischen gründen kaum einen geeigneteren zeitpunkt für das erlernen dieser sprache finden, als ein lebensalter, in dem der verstand gereift genug ist, jene vorzüge von anfang an zu erfassen und sich an ihnen zu bilden.

Nicht wenig haben zur glücklichen bewältigung der aufgabe die lehrbücher beigetragen, die wir benutzen. Das lesebuch mit vokabular von Herwig ist vortrefflich systematisch gearbeitet. Der fortschritt vom leichteren zum schwereren vollzieht sich in mustergiltiger weise. Die immanente repetition wird durch den fortgang der lesestücke selbst gegeben; nichts bleibt liegen oder wird später vernachlässigt, was einmal begonnen ist. Das vokabular ist nach denselben grundsätzen wie das Wulfsche zu dem lateinischen lesebuch für untertertia angelegt; die etymologischen verweisungen und syntaktischen zusammenstellungen dienen in hohem masse dazu, den unterricht zu beleben und zu vertiefen. Auch inhaltlich bietet das lesebuch, abgesehen selbstverständlich von den ersten stücken, einen anziehenden und dem standpunkte der klasse entsprechenden stoff. Zum grössten teil sind es partien aus Herodot und aus Pausanias' erzählung der messenischen kriege, in passender weise umgearbeitet. So schliessen sich denn diese lehrbücher nach methode und anlage in glücklichster weise an die früher von den schülern durchgearbeiteten französischen und lateinischen lehrbücher an; wir empfinden es als einen grossen vorteil, dass so in sämtlichen sprachen derselbe lehrgang befolgt wird.“

Wenn hiernach das ergebnis des griechischen unterrichts für die vier jahre mit fast derselben stundenzahl wie früher, 32 gegen 36, zu demselben, vielleicht sogar zu einem besseren ergebnis führen muss als früher, so ist trotzdem zuzugestehen, dass das griechische zu dem abschluss in untersekunda nicht geeignet ist. Dies gilt aber ebenso für die alten gymnasien, die doch auch den vollen genuss am griechischen naturgemäss

erst in reiferen jahren — also auf der oberstufe — ihren schülern bieten können. Ich möchte da den vorschlag machen, dass diejenigen schüler, welche von anfang an wissen, dass sie in untersekunda abgehen, an stelle des griechischen einen englischen kursus bekommen, während die anderen ihren griechischen kursus aufnehmen und fortsetzen und in den letzten zwei jahren englisch erhalten.

Nun wird von verschiedenen seiten als bedenklich hervorgehoben, dass ein jahr auch für das englische nicht ausreiche, und dass es deshalb gut wäre, das englische und griechische überhaupt erst in der obersekunda zu beginnen. Was das englische anlangt, so möchte ich mich entschieden dagegen wehren; denn sehr viele schüler machen die schule nicht durch, sondern verlassen sie mit dem einjährigenzeugnis in der untersekunda. Für diese ist die kenntnis der englischen sprache dringend notwendig, und wenn in einem jahre nicht genügendes erreicht werden kann, dann müsste der lehrplan in diesem punkte geändert werden. Wir leben in der zeit der versuche; wir haben jetzt zum ersten male gelegenheit gehabt zu erproben, wie sich die verschiebung des englischen an den realgymnasien bewährt, und wollen demnächst öffentlich hierüber rechenschaft ablegen. Wir werden eine anzahl arbeiten mit den gemachten Fehlern veröffentlichen, die zeigen werden, wie unsere schüler geschrieben und wie sie gesprochen haben. (Es werden probebogen verteilt.) Die mündlichen übungen sind derart, dass die schüler, nachdem sie kurz beraten haben, vor der klasse einen dialog vortragen, sei es über alltagsvorgänge, sei es über die lektüre. Ich empfehle auch den kollegen diese übungen dringend. Ich möchte Sie aber vor allem bitten, die in umlauf gesetzten probebogen zu prüfen; Sie werden daraus sehen, dass die schüler sich schon in einem jahre genügend kenntnisse angeeignet haben. Es ist unangenehm, immer von sich selbst reden zu müssen; ich muss es aber thun, weil wir gerade in diesem punkte angegriffen werden. Ich spreche übrigens zugleich im namen des anderen frankfurter realgymnasiums (Wöhlerschule), wo gleich günstige erfahrungen gemacht worden sind. Die schüler haben sich rasch in die englische sprache hineingefunden. Allerdings hatten sie zuerst einige schwierigkeit mit der fremdartigen artikulation, die von den jüngeren schülern leichter bewältigt wird. Aber sie haben sich schnell in das sprechen eingearbeitet und jetzt,

nach schluss des jahres, sind sie im stande, nicht nur einander und den lehrer, sondern auch ausländer zu verstehen. Wir haben im laufe des jahres fünf ausländer bei uns gehabt, die versuche mit den schülern angestellt haben. Von den arbeiten, die ich mir erlauben werde, morgen auszulegen, ist eine auf die weise entstanden, dass ein ausländer eine geschichte erzählte, die von den schülern nach einmaligem abfragen ohne weitere hilfe niedergeschrieben wurde. Derselbe engländer hat ein bild mit ihnen besprochen; dann haben sie sofort eine beschreibung des bildes niedergeschrieben. Sodann hat derselbe herr ihnen kürzlich etwas von Gladstone erzählt, was sie ebenfalls gleich schriftlich wiederzugeben hatten. Aus den arbeiten können Sie auch ersehen, dass die schüler in der grammatischen schulung schon gut vorgeschritten sind. Neben der steten förderung des sprachgefühls hilft hier auch das wichtige system der parallelgrammatik, wie es bei uns zur anwendung kommt. Allerdings sind dabei manche schwierigkeiten zu überwinden. Es kann leicht vorkommen, dass man, um eine übereinstimmung in der grammatik herbeizuführen, der sprache gewalt anthut. Deshalb wird bei dem weiteren ausbau dieser grammatik immer darauf rücksicht zu nehmen sein, dass man deren erlernung dem allgemeinen prinzip zu liebe nicht erschwert. Jedenfalls ist dadurch, dass wir uns auf das im französischen und lateinischen gelernte stützen können, die erlernung des englischen sehr erleichtert.

Eine weitere ausserordentliche empfehlung der reformschulen ergibt sich aus dem umstande, dass das *nebeneinander* der sprach-erlernung hier durch das *nacheinander* ersetzt ist, was schon prof. Klinghardt auf dem neuphilologentage in Frankfurt (1887) als wünschenswert bezeichnete. Es ist so ein viel gründlicheres einleben in die sprache möglich.

Die gymnasialen kollegen klagen darüber, dass wir ihr latein aus der sexta verdrängen wollen. Aber vergegenwärtigen wir uns die arbeit, die uns daraus erwächst! Noch gestern sagte mir ein kollege vom gymnasium: „Eigentlich ist es ja für uns leichter, wenn wir erst in der quarta französisch anfangen; wir haben ja viel weniger arbeit.“ Aber selbstverständlich müssen wir diese mehrarbeit im interesse der sache auf uns nehmen, doch dürfte der wunsch, dass die schon in anderen ländern, wie Österreich, Frankreich, Sachsen, durchgeführte verringerung der pflichtstundenzahl auch uns baldigst zu teil werden möge, in

anbetracht dessen nicht unbescheiden zu nennen sein. Ich denke, dass die altphilologen sich nicht zu beklagen brauchen, wenn wir ihnen schüler geben, die wir drei jahre lang in eine fremde sprache eingeführt haben, und die nun ein gereifteres verständnis für das latein mitbringen. Sie verlieren nichts dadurch, sie gewinnen vielmehr; und alle klassischen kollegen, die mit lust und liebe an die arbeit nach diesem verfahren herangehen, werden sich mit freude davon überzeugen, wie ungleich schneller die erlernung der toten sprache hier vor sich geht als in sexta, und welches interesse die schüler der lateinischen sprache entgegenbringen.

Sie wissen auch, dass von allen realschulen jährlich eine anzahl von schülern zum realgymnasium übergeht. In Frankfurt nehmen wir alle diejenigen schüler, die nach vollendetem besuche der realschule mit guten zeugnissen an das realgymnasium kommen, in obersekunda als hospitanten auf. Innerhalb eines jahres oder zweier jahre müssen sie aber das latein so weit nachgeholt haben, um auf grund einer prüfung als schüler aufgenommen werden zu können. Diese ausserordentliche mehrleistung haben sie aber stets geleistet. Keiner von ihnen ist gescheitert oder bei der reifeprüfung bedeutend hinter denjenigen schülern zurückgeblieben, die von sexta ab latein hatten. Wenn es also möglich ist, dass neben dem unterricht noch dieses schwere fach so nachgeholt werden kann, dass allen anforderungen genügt wird, um wieviel mehr wird es möglich sein, das lehrziel des lateinischen unterrichts nach einer ganzen zahl von jahren, die noch zur verfügung bleiben und bei starker stundenzahl (52 am gymnasium, 40 am realgymnasium) zu erreichen! So können wir annehmen, dass die weiteren versuche, die man jetzt mit diesen anstalten macht, doch das ergebnis haben werden, gegenüber all den anfeindungen, die sie noch zu erleiden haben, nachzuweisen, dass sie den höheren schulen alten systems vorzuziehen sind. Was für die realgymnasien durch Altona seit 1884 nachgewiesen ist, wird ebenso für die gymnasien zu erweisen sein. Ich glaube, die altphilologen thun gut, wenn sie sich zeitig auf diesen standpunkt stellen und der verlegung des lateins nach untertertia keine schwierigkeiten bereiten. Dann gewinnt das humanistische gymnasium wieder, was es beklagt durch die neuen lehrpläne verloren zu haben. Nicht jede schule

ist im stande, alles zu leisten; aber wenn das gymnasium im latein und griechisch wieder festen fuss gewinnt und seine jüngerlinge für römer- und hellenentum wieder begeistern kann, wenn es mit einer geringeren zahl von schülern schönes zu leisten vermag, dann hat es unter den reformbestrebungen gewiss nicht zu leiden.

Nun lassen Sie mich noch zusammenfassen, welche vorteile diese organisation im allgemeinen für das unterrichtswesen hat, sowie auch für die kommunen, die die schulen zu unterhalten haben. Wie schon bemerkt, ist natürlich bei den bisherigen verhältnissen ein drängen vorhanden, möglichst viele gymnasien zu errichten. Die kleinen städte befinden sich in grösster verlegenheit. Sie besitzen eine zahl von beamten und einflussreichen persönlichkeiten, die ihren kindern alle lebenswege eröffnen möchten, bei denen also das drängen nach einem gymnasium vorwiegt. So werden die kommunen veranlasst, ihre schulorganisation diesen wenigen zu gefallen einzurichten. Manche orte gehen dabei über ihre leistungsfähigkeit hinaus und sind oft nicht imstande, den gerechtfertigten anforderungen hinsichtlich der besoldung der lehrkräfte zu genügen. Gar oft zählen derartige anstalten nur wenige schüler. So würden wir denn dazu geführt, durch die reformschule einen unterbau für 3 jahre zu gewinnen; aber auch nachher würde der übergang nicht so schwer sein wie seither. Jede kleine stadt, die bisher eine 6klassige schule gehabt hat, könnte einen kursus für latein und einen für englisch, bzw. griechisch, angliedern, und so würde an derselben anstalt der unterricht einheitlich erteilt bis auf diese obigen fächer, in denen sie sich zu spalten haben. Damit hätte jeder kleine ort die möglichkeit, die schüler bis zum 6. jahrgange zu behalten, und welche wohlthat wäre es, — von den hohen kosten ganz abgesehen, welche die unterbringung an anderen orten verursacht —, wenn die kinder in kleineren städten, wo sie gesündere luft atmen, sich möglichst lange der erziehung des elternhauses erfreuen könnten. Welcher soziale ausgleich würde ferner herbeigeführt werden, wenn die kinder so lange als möglich zusammenblieben, wenn nicht die schüler des gymnasiums allzu leicht ein gefühl der überlegenheit äusserten, in dem glauben, wegen der grösseren berechtigungen feiner als ihre kameraden zu sein. Sie gingen dann mit den anderen zusammen

in denselben unterricht, und nur in den fächern, wo sich die schule spaltet, würden sie allein unterrichtet.

Zum schluss sei noch einmal das pädagogisch-didaktische hervorheben: das nacheinander anstatt des nebeneinander, der weg vom leichteren zum schwereren, von der imitation, auf die sich die sprechbare neuere sprache stützt, zur reflexion, die *von vornherein* von der alten sprache verlangt wird. Das endziel wird natürlich die gleichberechtigung aller schulen mit gemeinsamer organisation sein müssen. Diese forderung findet ja auch immer mehr anerkennung. Ich erinnere nur an die worte, die der jetzige provinzialschulrat Matthias als direktor des gymnasiums und realgymnasiums zu Düsseldorf so markig und kräftig in die welt hinausgesprochen hat, an direktor Reinhardt in Frankfurt, der in wort und schrift dafür eingetreten ist und darin zugleich einen schutz sieht für die weitere gedeihliche pflege der klassischen sprachen. Es muss schliesslich dazu kommen, dass diese gleichberechtigung der verschiedenen abteilungen — der humanistischen und der realen — auch durch deren *thatsächliche gleichstellung* offiziell anerkannt wird. Wir selber wollen wacker weiter arbeiten. Wir wissen, dass alle diese neueren bestrebungen viel arbeit von uns verlangen, und es wäre unrecht, wenn die gegner nicht wenigstens zu der einsicht kämen, dass die männer, die daran arbeiten, doch sicherlich ein bedeutendes mehr an arbeit auf sich nehmen, bei der hohen stundenzahl oft zum schaden ihrer gesundheit, dass sie es aber thun, weil sie hierin den richtigen weg erblicken. Nun gilt es diesen weg durch vielseitige versuche auszuprobieren, und so wird noch vieles im laufe der jahre zu ändern sein; eine weit engere verbindung zwischen den einzelnen fächern ist herzustellen, noch mancher methodische fortschritt muss gemacht werden. Auch in der stundenverteilung werden noch verschiebungen nötig sein, z. b. wird das realgymnasium, das seinen aufschwung vor allem den naturwissenschaften verdankt, diesen wieder eine grössere stundenzahl einzuräumen haben. Möge denn von unparteiischen männern diese arbeit sorgfältig beurteilt werden, mögen sie feststellen, was unter den verschiedensten bedingungen aus dem verschiedensten schülermaterial gemacht wird, was daraus als einheitlich herausgeschält und benutzt werden kann zu einer festen grundlage für den aufbau eines neuen schulwesens im nächsten jahrhundert.

Frankfurt a. M.

MAX WALTER.

DIE ENTWICKLUNG DES NEUSPRACHLICHEN UN- RICHTS IN FRANKREICH.

(Schluss.)

Man kann sich denken, dass in der ersten zeit mit dem zusammengewürfelten lehrerpersonal von methode nicht viel die rede sein kann. Die lehrbücher waren die methode, und diese waren natürlich, wie so lange auch bei uns, nach der damals beliebten methode des lateinischen unterrichts gearbeitet. Nach Hahn bestanden 1847 die übungen „in grammatischen arbeiten, schriftlichen übersetzungen aus exerzitienbüchern und chrestomathien, lesung leichterer autoren und auswendiglernen einiger stücke aus denselben“; und wenn Duruy 1863 sagt: *Les plus habiles font un thème ou une version*, so zeigt diß den andauernden zustand der vergangenen jahre. Sollte also hier eine änderung eintreten, so musste der minister auch die methode des neusprachlichen unterrichtes klar und bestimmt vorschreiben. Man dürfte sich nicht wundern, wenn der auf dem gymnasium vorgebildete minister, der als historiker den neueren sprachen doch ziemlich fern stand, das von dem klassischen unterricht befolgte lehrverfahren für meisterhaft gehalten und auch den neueren sprachen auferlegt hätte. Aber siehe da, er that gerade das gegenteil. Statt in bedauerlicher kurzsichtigkeit oder unbegreiflicher gleichgiltigkeit den neueren sprachen die zwangsjacke altphilologischer grammatischer routine aufzuzwingen, entwickelt er die methode aus der sache selbst. Mit nachdruck weist er gerade auf die wichtigkeit des anfangsunterrichtes hin und entwirft mit genialem scharfblick schon 1863 die grundzüge der methode, die heutzutage als die sogenannte neue oder reformmethode im kampf gegen veraltete anschauungen immer mehr boden gewinnt.

Wir können uns nicht versagen, diese lehrreiche stelle des rundschreibens vom 29. sept. 1863 zu verdeutschten. Sie lautet¹:

¹ Dies *Circulaire*, auf das Duruy augenscheinlich viel gewicht legte, ist sowohl in *Administration* etc. s. 22 als auch in den *Circulaires* s. 35 ff. abgedruckt: *Il est nécessaire de leur apprendre aussi ce que l'on n'apprend bien que dans l'enfance, une langue étrangère, et de leur mettre dans la main cette clef d'or qui leur ouvrira dans la suite des trésors nouveaux. Commençons de bonne heure et quand les organes encore flexibles se prêtent aisément à prendre toutes les habitudes; en outre, l'exercice fréquemment répété étant nécessaire pour donner cette souplesse aux organes, nous composerons nos classes d'un petit nombre d'élèves et nous rapprocherons le plus possible les leçons. La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger: peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir; des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.*

J'imagine qu'un certain nombre de pages aient été ainsi apprises: ce sont des anecdotes, un récit. Le professeur, à un jour donné, exige que l'histoire étudiée et sue la semaine ou le mois précédent lui soit racontée; il ne fait plus RÉCITER, il fait PARLER. A des élèves plus avancés, on imposera comme devoir la lecture attentive d'un morceau plus ou moins étendu, selon leur force, et ils seront tenus d'en rendre compte de vive voix, à l'aide des mots qu'ils y auront trouvés. On fera naître ainsi des conversations véridiques, et utiles à l'esprit en même temps qu'à la mémoire. — Pour les devoirs écrits, on ne commencera les thèmes qu'au moment où l'on reconnaitra que les élèves sont en pleine et assurée possession des déclinaisons, des conjugaisons et d'un vocabulaire déjà étendu. Ces thèmes ne porteront que sur les seuls points de la syntaxe, et ils sont en petit nombre, qui offrent des difficultés sérieuses. Les curiosités philologiques et grammaticales seront soigneusement évitées; on les retrouvera suffisamment dans les textes expliqués. — Plus tard on remplacera les thèmes par des compositions plus ou moins développées, dont les sujets seront empruntés à des lectures faites en classe à haute voix par le professeur. — Enfin on n'oubliera pas, pour la prononciation, qu'il faut, comme en toute chose d'éducation, aller du simple au composé, de la syllabe au mot. L'enseignement de la prononciation portant sur des faits purement matériels, il importe peu que le sens de la phrase péricisse d'abord, que le mot lui-même soit décomposé en ses éléments syllabiques contrairement aux lois de la synthèse ou de l'éty-

„Man muss die schüler eine neue sprache lehren, die man nur in der jugend gut lernt, und ihnen den goldenen schlüssel in die hand geben, der ihnen später neue schätze erschliessen wird. Wir müssen damit aber zeitig anfangen, wenn die geschmeidigen organe sich noch leicht gewöhnen¹; da aber, um den organen diese geschmeidigkeit zu verleihen, sie häufig geübt werden müssen, so darf die schülerzahl in den klassen nicht zu gross sein und die stunden dürfen nicht zu weit auseinander liegen. . . .

„Die methode, die zu befolgen ist, möchte ich die natürliche nennen, die man bei der kindererziehung in der familie befolgt, deren sich jedermann in der fremde bedient: wenig grammatik — im englischen gibt es ja eigentlich gar keine — aber viel sprechübungen, weil die aussprache die hauptschwierigkeit der neueren sprachen ist; auch viel schriftliche übungen an der wandtafel; sorgfältig vorbereitete, gründlich durchgenommene lesestücke, aus denen nach und nach die grammatischen regeln zu entwickeln sind, und die, nachdem die schüler sie gelernt haben, ihnen den nötigen wortvorrat bieten, mit hilfe dessen sie selbst sätze für die nächste stunde bilden.

„Nehmen wir an, eine anzahl stücke sei so auswendig gelernt worden; es sind anekdoten oder eine erzählung. An einem bestimmten tage verlangt nun der lehrer, dass die durchgenommene und die woche oder den monat vorher gelernte geschichte ihm wiedererzählt wird. Er lässt nicht mehr *hersagen*, er lässt *reden*. Fortgeschrittenen schülern wird man die sorgfältige durchnahme eines je nach ihren kenntnissen längeren oder kürzeren stückes aufgeben, und sie müssen mündlich, mit zuhelfenahme der ge-

mologie; l'essentiel est que la sensation spéciale que donne le son d'une voyelle ou d'une syllabe arrive nettement à l'oreille de l'enfant, et que ce son puisse être reproduit par ses jeunes organes. Il sera plus tard exercé à mettre dans les mots l'accent tonique, et, dans la phrase, à relever la voix sur les expressions que le sens indique comme les plus importantes.

¹ Das ist also der „blender für uneingeweihte“ des herrn rektor Richter, von dem er in seiner besprechung *Über lehrkunst und lehrhandwerk* (*Neue Jahrbücher* I. u. II. bd., 3. heft, 175) spricht, und woran er die behauptung knüpft, dass die neuphilologen im ernste selber nicht daran glauben. Wir verzeichnen diesen beweis „echt kameradschaftlicher gesinnung“, die jedenfalls mangelnder gründe halber schon zur verdächtigung allerschlimmster art greifen muss.

fundenen wörter darüber berichten. Man wird so wirkliche unterhaltungen in gang bringen, die für die geistige bildung ebenso nützlich sind, wie für die übung des gedächtnisses.

„Was die schriftlichen arbeiten anlangt, so sind übersetzungen erst dann zu fertigen, wenn man überzeugt ist, dass die schüler die deklination und konjugation völlig beherrschen und im besitz eines grossen wortschatzes sind. Diese übersetzungen sollen nur gegenstände der satzlehre behandeln, ihre zahl soll sehr beschränkt sein, doch müssen sie wirkliche schwierigkeiten bieten. Philologischer und grammatischer raritätenkram ist sorgfältig zu vermeiden, davon stösst genug bei der lektüre auf.

„Späterhin treten an stelle der übersetzungen kürzere oder längere aufsätze; hierzu wird man das verwenden, was der lehrer im unterricht vorgelesen hat.

„Schliesslich darf man hinsichtlich der aussprache nicht vergessen, dass man wie überall bei der erziehung vom einfachen zum zusammengesetzten, von der silbe (sagen wir: laut) zum wort fortschreiten muss. Da die unterweisung in der aussprache auf rein mechanische vorgänge hinausläuft, so kommt gar nichts darauf an, wenn man vorerst den gedanken preisgibt, wenn man das wort zunächst in seine lautlichen bestandteile auflöst, wenn dies auch den gesetzen der synthese und der etymologie zuwiderläuft. Die hauptsache ist, dass die besondere empfindung, die der laut eines vokales oder einer silbe hervorruft, deutlich im ohre des schülers erzeugt und dass dieser laut von seinen jungen sprachwerkzeugen wieder hervorgebracht wird. — Bei späteren übungen wird man im worte die betonte silbe hervorheben und im satze nachdrücklich die wörter betonen, die dem sinne nach die wichtigsten sind.“¹

Also vor nun beinah 35 jahren hat der kaiserliche minister die neue methode in ihren grundzügen schon dargestellt: einleitender lautkursus, aufnahme der sprache durch das ohr, lange zeit keine übersetzungen, sondern selbständiges bilden von sätzen, entwicklung der grammatischen regeln aus dem sprachstoff der fremdsprache, später möglichst wenig übersetzungen zur einübung syntaktischer schwierigkeiten, dafür freie stilübungen und fortgesetzter mündlicher gebrauch der fremdsprache.

¹ Siehe die note zu seite 221.

Bekanntlich hat die neue methode noch so manchen gegner, der in ihr eine herabwürdigung des unterrichtes sieht, obwohl er einen wirklichen ernstesten versuch noch gar nicht damit gemacht hat. Mit ein paar schlagworten wie bonnenenglisch oder kellnerfranzösisch glaubt man was wunder für einen unwiderleglichen gegenbeweis ins feld geführt zu haben, ohne zu ahnen, wie sehr man dadurch verrät, dass man über die sache gar nicht im klaren ist. Es ist im verlauf unsrer darstellung zur genüge gezeigt worden, dass Duruy ein freund der neueren sprachen, zugleich aber einer der umsichtigsten und weitblickendsten unterrichtsminister war, die Frankreich je gehabt hat. Auch den neueren sprachen steckt er hohe ziele und weist ihnen bedeutende aufgaben zu, und er zeigt den weg, auf dem allein diese ziele zu erreichen, diese aufgaben zu lösen sind, denn er erkennt, dass nur so ein tieferes verständnis für fremden volksgeist, fremde kulturen und fremde gedankenwelten eröffnet werden kann. Ausdrücklich sagt er:

*On arrivera ainsi à constituer des cours où des élèves manieront assez bien l'instrument nouveau pour qu'ils puissent l'appliquer à des travaux d'un ordre supérieur. ALORS, MAIS ALORS SEULEMENT, cet enseignement peut prendre le caractère littéraire qu'il ne convient pas de lui donner d'abord.*¹

Unwillkürlich mussten wir beim lesen der Duruyschen belehrung an die deutung denken, die in einer novelle K. F. Meyers der alte Wertmüller dem Odysseus gibt. Der könig, der in bettlergestalt heimkehrt unter die spötter und verächter, ist ihm ein sinnbild des geschickes jeder wahrheit, die erst nach langer irrfahrt in knechtsgestalt siegt. Wie in der that ist es möglich, dass der gute same, den der minister ausgestreut, nicht hundertfältig frucht getragen hat? Dafür sind die ursachen verschiedene. Vor allem fiel er nicht auf gutes land. Nur selten kehrt sich mit einem male ein hervorragender geist um, um wieviel schwerer eine ganze menge untauglicher elemente im lehrkörper jener zeit. Für sie war der minister eine unverständene grösse. Seine einsicht schien den thoren thorheit, und seine massnahmen irrtum,

¹ Man vergleiche hierzu Bréal, *De l'Enseignement des Langues vivantes*, 6. vortrag (*On ne peut entièrement comprendre les écrivains, si on ne possède pas la langue de la conversation*).

für sie war er *paperassier* und *circulassier*. Ausserdem muss jedoch in betracht gezogen werden, dass mit den verordnungen allein nicht alle vorbedingungen für gedeihlichen unterricht gegeben waren, es fehlte einerseits an geeigneten in der nötigen weise vorgebildeten lehrern, andererseits aber auch an den unentbehrlichen lehrmitteln und lehrbüchern, und schliesslich fehlte es an dem warmen sonnenschein behördlicher, kollegialer und allgemeiner wertschätzung dieser fächer, die sie sich erst langsam erringen mussten. Besonders schwer ward ihnen das in den gymnasien. Der mensch schafft gar zu gern die anderen nach seinem ebbilde, und so wollte man auf der einen seite die ebenbürtigkeit nur zuerkennen, wenn die neueren sprachen die sog. wissenschaftliche methode der klassischen sprachen befolgten, und auf der anderen seite glaubte man durch diese gefolgschaft schliesslich gleiche würde und gleiches ansehen zu erlangen. Die methode war gewissermassen der kaufschilling. Kein geringerer als Bréal sagt uns das; denn um diesem übelstand vorzubeugen, empfiehlt er den anfangsunterricht den lehrerinnen anzuvertrauen:

*Avec les femmes on a moins à craindre l'imitation des méthodes classiques; on n'a pas à combattre de préjugés qui transforment des questions d'enseignement en questions de dignité. Ressembler au professeur de latin et de grec, tel est encore pour beaucoup de nos maîtres de langues vivantes, la préoccupation principale.*¹

Auch aus M. Hartmanns beobachtungen geht hervor, dass in anstalten, die gymnasialen einflüssen entzogen sind, ein frischerer geist weht, und dass dort in den neueren sprachen bessere erfolge erzielt werden. Schon 1883 hat Chuchoval-Clarigny auf diese wenig günstige rückwirkung des gymnasial- auf den realunterricht hingewiesen, indem er sagt²:

Mais pour que cet enseignement soit apprécié par les familles, il ne peut vivre qu'à cette condition, il lui faut une existence indépendante de celle des lycées, des professeurs spéciaux, des établissements distincts. Ce dernier point est indispensable pour effacer toute question de rang par rapport à l'enseignement classique.

¹ Bréal a. a. o. 143. 144.

² Chuchoval-Clarigny, *L'Instruction publique en France* s. 29.

Einige andere umstände noch hemmen die fortschritte der schüler. Hierzu gehört vor allem, dass viel schüler in *sixième*, die erste mittelklasse, aufgenommen werden, die in den neueren sprachen keine oder doch nur ungenügende kenntnisse aufzuweisen haben,¹ ferner das fehlen strenger versetzungsmassregeln und eine besonders den deutschen beobachter befremdende nachsicht in der disziplin. Wenn trotzdem die fortschritte der schüler gar nicht unbedeutende sind, so haben sie dies hauptsächlich der hingabe und den trefflichen eigenschaften ihrer lehrer zu danken.

Warum, so hört man in Deutschland oft fragen, schafft denn aber der staat hier nicht abhilfe? warum führt er nicht geordnete verhältnisse herbei, bei denen ein folgerichtiger aufbau und strenge durchführung pädagogischer massnahmen naturgemäss die erwünschten leistungen und erfolge herbeiführen würden? Was uns so einfach scheint, das kann der staat in Frankreich nicht, er steht trotz dem besten willen den verhältnissen ziemlich machtlos gegenüber, denn er kann nicht über die schüler verfügen.

Auf grund des artikels 9 der konstitution von 1848,² nach dem der unterricht frei ist, wurde am 15. märz 1850 das gesetz über die unterrichtsfreiheit erlassen, d. h. das gesetz von 1828 über die unterrichtsthätigkeit der geistlichen orden aufgehoben. Auch hier stand das grosse prinzip, die *liberté*, im vordergrund, und dagegen mussten die wirklichen verhältnisse zurücktreten, trotzdem man ahnte, welche gefahr man heraufbeschwor. Selbst Thiers, der vornehmlich für das gesetz eintrat, gab zu: *ils feront aux collèges communaux une grande concurrence, cela est vrai; c'est là le danger, aber devant la liberté, devant la loi il n'y a pas de prêtres*. Die wirkungen des gesetzes wurden bald fühlbar, Duruy zeichnet sie 1865 mit den worten: *La loi de la liberté d'enseignement a eu pour conséquence de ruiner beaucoup d'établissements libres laïques. Les lycées soutenus par*

¹ M. Riemer in der *Revue Universitaire*, décembre 1896, s. 468: *tout cela qui a été laborieusement obtenu par trois années d'efforts, tout cela va s'évaporer en sixième. Nos élèves de septième vont trouver en sixième classique et en sixième moderne le contingent des écoles primaires (des enfants ne sachant pas un mot d'allemand, ni d'anglais).*

² Alb. Duruy a. a. o. 33 ff.: *L'enseignement est libre.*

*l'Etat luttent avec succès contre le progrès congréganiste, mais bien des collèges qui n'ont que l'appui de municipalités souvent pauvres, se trouvent dans une position difficile.*¹ Gegenwärtig kann man nicht einmal mehr sagen, dass die staatsgymnasien gegen die geistlichen schulen mit erfolg ankämpfen. Während 1887 das verhältnis der staatsschüler zu denen geistlicher anstalten noch 3 : 2 ist,² hat es sich 1893 schon zu gunsten der freien schulen verschoben (87819 : 89254).³ Und wenn auch, wie man behauptet, von den geistlichen anstalten in der angegebenen zahl elementarschüler mit eingerechnet sind,⁴ so hat doch auch dies jahr der berichterstatter über das unterrichtsbudget, M. Bouge, festgestellt, dass im verfloßenen jahr die schülerzahl der staatsanstalten um 863 zurückgegangen, die der geistlichen aber um 4326 gestiegen sei.⁵

Wenn also noch manches am neusprachlichen unterricht zu wünschen bleibt, wenn die methode noch nicht genügend ausgebaut ist, wenn die disziplin leidet, so werden gewiss auch hier verhältnisse fühlbar, die schwer auf dem ganzen öffentlichen schulwesen lasten. Wir haben deshalb durchaus nicht veranlassung, der weiteren entwicklung des französischen unterichts sorglos entgegenzusehen. Wenn ein land, das trotz Duruys eifer bis in die siebziger jahre von einem nennenswerten unterricht in neueren sprachen kaum reden konnte, in 25 jahren solche fortschritte macht, wie sie Hartmanns buch feststellt, so haben wir keinen grund, die hände ruhig in den schoss zu legen und behaglich von einem zeitalter windstillen genügsamkeit zu träumen. Nehmen wir einmal an, ein französischer schulmann von der geistigen begabung Hartmanns und dessen offenherzigkeit

¹ *Administration* etc. s. X.

² Baumeister a. a. o. 455.

³ *Ibid.* 461.

⁴ *Revue Universitaire*, 15 déc. 1897, s. 515: *M. Rambaud a fait, du reste, très judicieusement remarquer au sujet des chiffres mêmes fournis par les statistiques, combien il y avait de réserves à faire et de précautions à prendre. Les congréganistes n'ont pas entre leurs établissements ces différences nettes et tranchées. . . . Quelques-unes de leurs maisons où l'on ne fait que du français font bloc avec l'enseignement secondaire comme collèges d'enseignement moderne* etc.

⁵ Man vergl. hierzu Sarcey, *Le droit des mères* in den *Annales politiques et littéraires* vom 21 mars 1897.

mache eine rundreise durch Deutschland, würde wohl das bild, das er von diesem unterrichte entwerfen müsste, viel anders ausschauen, als das, welches uns Hartmann von Frankreich zeichnet? Haubolds schrift über den neusprachlichen unterricht in Sachsen lässt das wenigstens vermuten, und diese skizze würde vielleicht noch viel weniger licht sein, wenn sie, wie Hartmanns buch, auf grund eigener erfahrung und anschauung geschrieben wäre. Wir sind immer gewöhnt, von unseren artigen nachbarn nur schmeichelhaftes über unsere sprachkenntnisse zu vernehmen; wenn man unter sich ist, mag das urteil aber weniger lieblich klingen, wie z. b. auch das von Bréal gefällte. Er sagt¹:

Sera-t-il possible . . d'exclure absolument les étrangers? Je n'en suis pas sûr. J'ai visité autrefois les gymnases allemands, où, par une application rigoureuse du même principe, le français est partout confié à des maîtres d'origine germanique. Eh bien, il s'est développé dans ces collèges UNE LANGUE SUI GENERIS qu'on peut appeler le GYMNASIAL-FRANZÖSISCH. C'est là qu'on enseigne que POINT doit se prononcer POËNG et que DÉTAIL doit s'articuler DÉTALGE. C'est là que les mots ENTRÉE, COUPÉ, SAISON prennent cet accent particulier qui en a fait des mots allemands. En ce qui concerne la littérature on est quelque peu en retard, ou du moins les programmes présentent d'assez étranges bigarrures. . . . Telles sont les petites erreurs de perspective auxquelles on est exposé quand on ne reste pas en permanent contact avec le pays qu'on prétend faire connaître.

Schliesslich möchten wir noch bemerken, dass der deutsche natürlich bei beurteilung fremder verhältnisse richter in eigener sache ist, sobald er sie mit vaterländischen einrichtungen vergleicht. Wie das urteil neutraler beobachter lauten würde, ist eine frage, die unseres wissens anfang der achtziger jahre von einem russischen schulmann einmal zu gunsten Frankreichs entschieden worden ist. Zu welchem urteil man aber nach lesung von Hartmanns beobachtungen gelangen mag, eines ist nicht zu vergessen: die hälfte des unterrichtswesens — die geistlichen anstalten — hat Hartmann gar nicht gesehen, sie entziehen sich der beobachtung. Die schüler dieser anstalten aber sind meist

¹ A. a. o. s. 13.

die söhne vornehmer und wohlhabender gesellschaftskreise, und ihre erziehlichen und unterrichtlichen erfolge sind keine geringen, das beweist schon der grosse zulauf, den sie haben. — Wenn demnach Hartmanns beobachtungen in Frankreich vielleicht den anstoss zu weiterer ausgestaltung des unterrichtes geben werden, so werden sie hoffentlich nicht anlass zur selbstzufriedenheit und selbsttäuschung in Deutschland. Durch die mit allen mitteln — bes. auch durch gesellschaften — geförderte kenntnis der neueren sprachen in Frankreich droht im verein mit einer geschickt gesteigerten unternehmungslust eine gewiss nicht gering anzuschlagende konkurrenz auf wirtschaftlichem gebiete. Man rührt sich in Frankreich und macht gewaltige anstrengungen, es uns gleich zu thun. Und dies gesunde kräftige leben regt sich hauptsächlich in der provinz. Wir haben also keine zeit, zu rasten und zu rosten, wir müssen vorwärts, es hilft uns alles nichts, sonst werden wir überflügelt.

Es kann kaum ein zweifel darüber herrschen, dass die aufgaben, die infolge des riesenkampfes der völker auf wirtschaftlichem und wissenschaftlichem gebiet an den unterricht herantreten, in der hauptsache von den realanstalten zu lösen sind und das klassische gymnasium weniger berühren. Immerhin wird es sich ihnen nicht ganz entziehen können, aber gerade aus der vielgestaltigkeit des modernen lebens heraus muss notwendig die mannigfaltigkeit der schulgattungen erwachsen, deren jeder ganz besondere aufgaben und infolge dessen auch besondere rechte zufallen müssen. Dieser überzeugung wird man sich doch endlich erschliessen müssen, trotz der verdrehung, die sie immer wieder erfährt. In dem bereits erwähnten beitrage zu den *Neuen Jahrbüchern* scheint herr rektor Richter die privatansicht vielleicht eines neuphilologen — die dieser nebenbei gesagt in einer sitzung des vereins für neuere philologie noch nicht geäußert hat — wir sagen: scheint die ansicht eines vertreters ohne weiteres der gesamtheit beizulegen, er versucht diesen stand gewissermassen als „demokratischen“ teufel an die wand zu malen, der das „aristokratische“ gymnasium von unten her einebnen und abflachen möchte, er redet von „den neuphilologischen eiferern für die einheitsschule“ und spricht ihnen schliesslich den historischen sinn ab. Nun, Richelieu hatte vielleicht doch einigen

historischen sinn, und Duruy als geschichtsforscher auch, und beide hatten überzeugungen, die gegenwärtig allerdings von der mehrzahl der neuphilologen vertreten werden. Wir können uns also trösten. Der rechte historische sinn schaut auch nicht nur rückwärts, wobei freilich „der augenblickliche besitzstand wenig anfechtung zu leiden pflegt“, der rechte historische sinn schaut vor allem auch hellen auges vorwärts, denn der zukunft gehen wir entgegen, und wer sie zwingen und in geordnete bahnen lenken will, der darf nicht nur mit der starren vergangenheit sich befassen, der muss vor allem auch die gegenwart erkennen und ergreifen, denn sie ist der mutterschoss der zukunft. Die gegenwart wird daher auch von dem humanistischen gymnasium nicht von der thür gewiesen werden können. Wie es die unabweisbaren forderungen der zeit am besten befriedigen wird, das festzustellen muss in erster linie den berufenen vertretern dieser anstalten überlassen bleiben. Die neuphilologen werden dabei ohne zweifel auch mit zu hören sein; da wird sich dann zeigen, dass auch sie, die überwiegende mehrheit, wenn nicht die gesamtheit, „billig und kameradschaftlich“, wenn „auch nicht sachverständig denkend“ den hohen wert der klassischen geistes-schätze für die gelehrtschule recht wohl schätzen, wenn auch nicht überschätzen, und im humanistischen gymnasium, wenn auch nicht das einzige, so doch ein unentbehrliches kulturelement erblicken, das seinen schwerpunkt im betriebe der klassischen sprachen wiederfinden muss. Vielleicht kann das auf einem wege geschehen, der es ermöglicht, dass die gesamtheit eine strecke in gemeinschaft geht. Wie sich aber der baumriese nur im stamm einig in die luft trägt, dann aber in mächtig ausgreifende äste weithinschattend, lebensgrün und fruchtbringend sich teilt, so wird auch der unterricht nach oben hin sich vielgestaltig entwickeln müssen, und „gewisse thätigkeiten werden wie in der ausübung, so auch im unterricht zu sondern sein.“

Jede schule wird dann danach streben können, in ihrer-eigenart das höchste zu erreichen, statt dass sie sich wie jetzt bestreben, es einander gleich zu thun. So werden die real-anstalten vor allem aus den gymnasialen bahnen ablenken und sich eigenartig gestalten müssen. Dazu aber ist erforderlich, dass ihnen auch die möglichkeit geboten ist, die ziele hoch zu

stecken, und das kann nur geschehen, wenn licht und nährboden gerecht und gleichmässig verteilt werden. Mag auch die geistige reife der abgehenden schüler an sämtlichen vollanstalten dem grade nach dieselbe sein, sie ist doch ihrem wesen nach eine der eigenart der bildungsmittel entsprechende. Hieraus folgt für uns, dass für die einzelnen anstalten *viel weniger gleichberechtigung*, als vielmehr eine *abgrenzung* der verschiedenen berechtigungen erstrebenswert ist. Zweifellos ist es eine ungerechte härte, wenn *einer schule alle rechte* zustehen und anderen *gleichwertigen* nur *einzelne* berechtigungen erteilt werden. Ein schulfriede ist daher nicht eher möglich, als bis diese frage eine befriedigende lösung gefunden hat. Uns scheint die lösung durch sonderrechte für die hebung des unterrichtes am erspriesslichsten. Für die technischen fächer, für die neueren sprachen, für mathematik und naturwissenschaften, für post und heerwesen kann das gymnasium nicht mit den realanstalten in wettbewerb treten. Wie der realgymnasiast, der jura, medizin, theologie oder alte philologie studiren will, eine ergänzungsprüfung in latein, griechisch und geschichte abzulegen hat, so kann mit fug und recht auch von gymnasialabiturienten, die einem realen beruf sich zuwenden, eine ergänzungsprüfung in mathematik, neueren sprachen und naturwissenschaften (physik und chemie) gefordert werden. Dann wird es nicht mehr heissen „dem einen alles“, sondern „jedem das seine“. Gewiss wird das nicht ohne kampf zu erreichen sein. Aber wo gesundheit, da leben, und wo leben, da bewegung und kampf. Stille waltet im krankenzimmer. Und jeder kampf wird unvermeidliche pflicht, wenn er aus voller überzeugung geführt wird, nicht um besitz oder beute, sondern um das recht der benachteiligten und das wohl der gesamtheit.

Dresden.

KONRAD MEIER.

ACHT VORTRÄGE ÜBER DEN DEUTSCHEN SPRACHBAU ALS AUSDRUCK DEUTSCHER WELTANSCHAUUNG.

FÜNFTER VORTRAG.

Der einfluss, den das temperament auf die gestaltung der rede ausübt, ist zwar weit mächtiger, als meine, manche ergänzung schuldende darstellung hat erkennen lassen; doch schon das wenige, was ich vorgebracht habe, die schilderung seiner unmittelbaren einwirkung auf den umfang der psychischen gebilde, in die gesamtvorstellungen zerlegt werden, genügt, um seine grundlegende bedeutung anschaulich zu machen. Denn das zerlegen ist ja eine unerlässliche und die erste thätigkeit des redebildenden denkens.

Unabhängig von der einwirkung des temperaments macht sich jedoch noch eine fülle von anderen einflüssen geltend, eine zunächst unübersehbare fülle unberechenbarer einflüsse. Was hier tief eindringt, mag dort spurlos vorübergehen, weil eine vielleicht unerkennbare kraft entgegenarbeitet, oder aus irgend einem andren, vielleicht niemals klarzulegenden grunde. Es empfiehlt sich daher auch für unsere weiteren betrachtungen wohl nicht mehr, zu fragen: wie wirkt dies, wie wirkt das auf den deutschen sprachbau? Denn wir dürfen nicht erwarten, dass alles spuren hinterlässt wie der einfluss des temperaments, von dessen tief eindringender einwirkung wir überzeugt sein durften, ehe wir zur beobachtung der einzelnen sprachen übergingen. Wir werden also im gegensatze zu der bis jetzt von mir befolgten methode fragen müssen: was verrät uns diese, was verrät uns jene grammatische eigentümlichkeit?

Dabei wird es sich allerdings nicht ganz vermeiden lassen, die grenzen des von mir abgesteckten untersuchungsgebietes hier und da einmal zu überschreiten. Denn fast alles, was geredet

wird, bringt nicht nur einen teil einer bestimmten weltanschauung zum ausdruck, sondern auch die mit diesem verbundenen gefühle, und häufig ist es gerade *deren* äusserung, worum es dem sprecher überhaupt zu thun ist. Wie einer in den wald geht und einen bestimmten buchstaben in alle rinden einschneidet, ohne dabei im entferntesten von dem wunsche geleitet zu sein, sich in der kunst des holzschnitzens zu üben, so schlendert man auch wohl zu zweit die strasse entlang und erzählt einander lange geschichten, nicht als ob sich auch nur einer von beiden für irgend eine von den langen geschichten interessirte, sondern nur, weil die beiden — um es stimmungsgemäss auszudrücken — halt gern mit einander gehn. Die aufgabe des sprachforschers ist es, die mittel ausfindig zu machen, die jedem volke für diese alltagslyrik zu gebote stehn, und die verschiedenheiten zu erklären.

Hat die sprache vielleicht kleine, anscheinend nichtssagende wörtchen wie unser *gelt*, das man in die rede einschmuggelt, um sich einzuschmeicheln, wie wenn man fragend sagt: *gelt, ich krieg' das? gelt, du sagst mir's?* Hat sie besondere formen der liebkosung, verehrung, verachtung, und sind sie grobsinnlich oder von feinerer, geistigerer art? Kann man sich so kurz despotisch äussern, wie wir es durch eine wendung wie *du schweigst!* statt *schweig!* vermögen? Kann man ein leeres *Sie* durch ein trautes *du* ersetzen — um Puschkins beiwörter zu gebrauchen — oder muss man sich scheinbar gleichbleiben, mag man anbeten, beleidigen, verhöhnen wollen? Gibts vielleicht ein sprachzeremoniell, das den mund nicht des übergehn lässt, wessen das herz voll ist? Oder zwingt die sprache dazu, die rede in allen fällen auf das vom verstand gebilligte zu beschränken, selbst die leidenschaft mit nüchternen worten zu umkleiden, vielleicht auf die dauer durch nüchterne worte zu ersticken?

Von dergleichen soll jedoch nicht *mehr* geredet werden, als die notwendigkeit, zusammengehöriges zusammen zu behandeln, unbedingt verlangt, und auch von dem, was in erster linie die weltanschauung verrät und nicht die mit derselben verbundenen gefühle, soll nur das dem deutschen eigenartige eingehende behandlung erfahren. Die untersuchung und darstellung wird sich demgemäss in drei abschnitte gliedern.

Im ersten abschnitte soll zunächst untersucht werden, wie weit die der formellen einteilung des wortschatzes zu grunde liegende klassifikation der vorstellungen als eine dem deutschen eigenartige anzusehn ist, und wie sich dieses eigenartig deutsche erklärt. Dann soll festgestellt werden, welche von den mitteln, die zur näheren bestimmung einer einzelnen vorstellung dienende beziehungen und modifikationen bezeichnen, besonderer beachtung wert sind.

Im zweiten abschnitte werde ich festzustellen versuchen, in welcher reihenfolge die einzelnen glieder des deutschen satzes zusammengefügt werden, und was sich aus dieser wortstellung auf grund allgemeiner erwägungen sowie im hinblick auf die andren uns bekannten sprachen erschliessen lässt.

Im dritten abschnitte endlich soll klargelegt werden, welche beziehungen zwischen den einzelnen vorstellungen einerseits, sowie zwischen der rede und dem redenden andererseits erfasst werden, wie man sie zum ausdruck bringt, und was beides von deutscher weltanschauung und im besonderen von deutscher geisteskraft verrät.

Die erledigung des ersten dieser drei teile meiner untersuchung ist das ziel, das ich mit meinem heutigen vortrage erstrebe.

Die formelle einteilung des deutschen wortschatzes, d. h. dessen scheidung in wortarten wie substantiva, adjektiva, verba, adverbia etc., deren weitere scheidung in unterarten, wie die einteilung der substantiva in nomina propria, kollektiva, diminutiva etc. und ihre anordnung nach geschlechtern, dies alles weist doch nur wenig auf, was zu einer besprechung anlass gibt. Soviel ich sehe, sind es nur zwei vorgänge, die unserer aufmerksamkeit im besonderen masse wert sind, der zum teil erfolgte zusammenfall des prädikativen adjektivs mit dem von ihm abgeleiteten adverbium und das schicksal des grammatischen geschlechts.

Drei umstände sind es, die den zusammenfall des prädikativen adjektivs mit dem adverbium in hohem grade begünstigt und zum teil veranlasst haben: die verallgemeinerung der flexionslosen form des prädikativen adjektivs, der schwund unbetonter endvokale und die angleichung umgelauteter formen an unumgelautete bzw. der umgekehrte vorgang. Schon im alt-

hochdeutschen wurden die prädizierten adjektive mit vorliebe flexionslos gebraucht, aber erst in neuerer zeit sind sie zur allein herrschaft gekommen. Im mittelhochdeutschen konnte man noch sagen: *der man ist blinder, die vrouwe ist blindiu, daz kint ist blindez*. Diese flektierten formen sind nun aber bis auf vereinzelte reste wie „voller, halber“ ausgestorben, und selbst diese spärlichen überbleibsel alten reichthums kommen nicht mehr in betracht, da sie nicht mehr als flektierte formen empfunden werden. Man sagt: *der anger ist voller blumen, die wiese ist voller blumen, das feld ist voller blumen*, während man mittelhochdeutsch gesagt haben würde: *der anger ist voller bluomen, diu wise ist volliu bluomen, daz velt ist vollez bluomen*; man verrät also deutlich, dass man nicht mehr weiss, was man sagt.

Doch die verallgemeinerung der flexionslosen adjektivformen allein hatte den zusammenfall mit dem adverbium noch nicht zur folge. Meist unterschied sich dieses ja vom adjektivum durch die endung *-e*, wie das mittelhochdeutsche *lange* von *lanc*, oder — bei umgelauteten zweisilbigen adjektiven — durch den mangel des umlauts, wie das mittelhochdeutsche *ange* von *enge*, *harte* von *herte*, *sanfte* von *senfte* und dergleichen. Erst durch den abfall der adverbialendung und die angleichung umgelauteter formen an unumgelautete oder den umgekehrten vorgang ist eine völlige aufhebung des unterschiedes möglich geworden.

Ausgeschlossen ist ein derartiger zusammenfall natürlich da, wo das prädikative adjektiv sich nach seinem substantivum in bezug auf genus und numerus richtet, wie dies — wenn auch nicht ausnahmslos, so doch meistens — im schwedischen, ostnordischen und im dänischen geschieht.

So fällt das norwegische adverbium *godt* allerdings mit der neutralform des prädikativen adjektivums — wenigstens äusserlich — zusammen. Es heisst *sov godt* (dänisch *sov vel*) „schlaf wohl“ und *barnet er godt* „das kind ist gut“. Aber der unterschied zwischen dem prädikativen adjektivum und dem aus ihm gebildeten adverbium kann nicht gänzlich schwinden, weil es noch heisst: *guten er god* „der knabe ist gut“, *bornene er gode* „die kinder sind gut“. Im niederländischen herrscht derselbe zustand wie im deutschen. Im englischen endlich, wo mehr flexion beseitigt worden ist als in allen andren germanischen

sprachen, wird das adverbium scharf vom prädikativen adjektivum unterschieden, und zwar dadurch, dass die schon im altenglischen häufigen adverbialformen auf *-lice* (neuenglisch *-ly*) — analogiebildungen nach den regelrecht von adjektiven auf *-lic* abgeleiteten — im laufe der zeit zu den fast ausschliesslich herrschenden geworden sind, und dadurch einen unterschied aufrecht erhalten haben, der ohne sie leicht hätte schwinden können, keineswegs jedoch schwinden müssen. Denn man würde andre mittel gefunden haben, wenn man ihrer bedurft hätte, so gut wie man sich eines sich anbietenden trefflichen ersatzes für formen, die dem untergang entgegengehn, nicht bedient, wenn man keinen wert darauf legt. Auch im deutschen sind ja die den altenglischen formen auf *-lice* entsprechenden adverbien auf *-lich*, aus mittelhochdeutschem *-liche*, althochdeutschem *-līcho*, sehr beliebt gewesen, und noch heute gibt es ja eine reihe von wörtern auf *-lich*, die auf den adverbialen gebrauch beschränkt sind oder doch nur mit substantiven von deutlich empfundenem verbalem ursprung adjektivisch verbunden werden können, wie *bitterlich*, *böslich*, *fälschlich*, *gütlich*, *höchlich*, *kürzlich* und andre. Aber eine adverbialendung wie das englische *-ly* ist das deutsche *-lich* trotz alledem nicht geworden, und wenn es nicht geschehen ist, so zeigt dies eben, dass die deutschen auf die scheidung des adverbs von prädikativen adjektiven keinen besonderen wert gelegt haben.

Verrät uns unser sprachgefühl denn aber nichts mehr von einem unterschiede zwischen dem worte *schön* in dem satze *sie ist schön* und dem gleichklingenden in dem satze *sie singt schön*? Etwas verrät es uns — wie ich glaube — allerdings noch immer. Wenn ich beide behauptungen in den superlativ übersetze, so finde ich, dass mir für das eine *schön* zwei formen zur verfügung stehn, für das andre nur eine. Während ich in dem einen falle sagen kann *sie ist die schönste*, oder *sie ist am schönsten*, muss ich in dem andren falle sagen *sie singt am schönsten*. Also gibt es einen unterschied, der erkennbar ist, ohne dass es dazu gelehrter studien bedürfte. Aber der unterschied ist gar sehr der gefahr ausgesetzt, ganz beseitigt zu werden, und zwar dadurch, dass die fraglos adverbelle form mit *am* die alleinherrschende wird. Schon heute ist sie ja eine äusserst beliebte, und der umstand, dass sie in jedem falle

gebraucht werden *kann*, deutet schon darauf, dass die unflektirte adjektivform ein adverbium werden wird, und es zum theil schon geworden ist. Dafür spricht auch eine beachtenswerte erscheinung des holländischen, das ja hinsichtlich des zusammenfalls der prädikativen adjektive mit den aus ihnen abgeleiteten adverbien dem deutschen am nächsten steht und daher wohl geeignet ist, aufschluss zu gewähren. Im holländischen zeigt sich nämlich selbst beim attributiven gebrauch der adjektiva eine unterscheidung, die beweist, dass die flexionslose form adverbialen charakter angenommen hat. Wenn man von einem starken trinker redet, so kann sich das adjektivum „stark“ auf die person schlechthin beziehen oder auf die ihr durch das substantiv beilegte eigenschaft. Im letzteren falle müsste also von rechts wegen dem worte *trinker* ein adverbium vorausgehen nach art des englischen „*an early riser*“. In der that geschieht dies nun auch im holländischen. Denn es heisst *een sterk drinker*, wenn man einen mann bezeichnen will, der stark trinkt, während *een sterke drinker* einen starken mann bezeichnen würde, der trinkt. So sagt man auch *een goede burgemeester is niet altoos een goed burgemeester*, d. h. ein guter mann, der bürgermeister ist, ist nicht immer in seiner eigenschaft als bürgermeister gut.

Deutsche wörter wie *frühaufsteher* erinnern an das englische *an early riser*, wie auch an die erwähnte holländische erscheinung, dürfen jedoch nicht auf eine linie gestellt werden, da sie nach ausweis der betonung komposita sind.

Darf man also annehmen, dass die flexionslosen adjektivformen des deutschen und holländischen theils adverbial geworden sind, theils dazu neigen, solche zu werden, so ergibt sich daraus, dass die deutschen und holländer mehr als die andern germanen dazu neigen, der sogenannten kopula ihre alte sinnlich verbale kraft wiederzuverleihen, das verbum *sein* zur bezeichnung eines *zustandes* zu verwenden.

Der unterschied zwischen einem zuständlichen und wesenhaften sein wird von einer reihe von völkern klar erfasst und zum ausdruck gebracht. Ich erwähne nur einiges, aus sprachen, die wenigstens einem theil von uns näher liegen. Im spanischen und irischen wird der unterschied durch anwendung verschiedener verba zum ausdruck gebracht; im spanischen stehen sich *ser* und *estar*, im irischen *is* und *atá* gegenüber. „Diese thür

ist sehr hoch“ heisst auf spanisch *esta puerta es muy alta*; „diese thür ist verschlossen“ heisst *esta puerta está serrada*. Entsprechend bedeutet das irische *is fear é* wörtlich „ist mann er“: er ist ein mann (kein wesen andrer art, kein tier oder dergleichen); *atá sé n-a fhéar* wörtlich „ist er in seinem mann“ dagegen heisst: „er ist ein mann“ (kein knabe mehr und noch kein greis). Andre sprachen bringen denselben unterschied dadurch zum ausdruck, dass sie mit dem verbum „sein“, wenn es ein befinden, sich verhalten oder dergleichen bezeichnet, eine andere kasusform verbinden, z. b. das finnische und zum teil das baltisch-slavische. So steht das finnische prädikatswort in der stammform, wenn dem subjekt eine bleibende eigenschaft zugesprochen wird. Wird dagegen etwas zufälliges oder vorübergehendes ausgesagt, so wird der essiv gebraucht, d. h. ein kasus, der im allgemeinen eine näher bestimmte zeit bezeichnet. Demgemäss sagt man: *isä on hyvä* „der vater ist gut“, aber *isä on kipeänä* (essiv von *kipeä*) „der vater ist krank“, *hän on lääkäri* „er ist arzt“, aber *hän on lääkärinä* (essiv von *lääkäri*) *Helsingissä* „er ist arzt in Helsingfors“. Eine ähnliche erscheinung ist der baltische und slavische instrumental- als prädikatskasus, z. b. litauisch *szitas zalnėrius dār akrūtu* (instr. von *akrūtas*), wörtl. „dieser söldner noch rekrut-mit“, d. h. „dieser soldat ist noch rekrut“, russisch *on byl bolným* (instr.) „er war krank“.

Derartige verbindungen des verbums „sein“ mit einem instrumentalis, d. h. einer form, die im indogermanischen zur bezeichnung alles dessen dient, womit zusammen der träger der satzhandlung diese vollzieht, nähern sich nun offenbar sehr der erweiterung durch adverbien. Werden diese doch vielfach tatsächlich durch instrumentale oder kasusformen von ähnlicher bedeutung ersetzt, z. b. russisch *jéchat' šāgom* „schrittweise fahren“, „schritt fahren“, polnisch *isć gromadą* „haufenweise gehn“, *galopem jechać* „galoppweise reiten“, „galopp reiten“. Ebenso entspricht dem mit dem spanischen *estar* und irischen *atá* verbundenem adjektivum nach unserem gefühl oft, wenn nicht meist, ein adverbium: *es bueno* heisst englisch *he is good*, *está bueno* dagegen *he is well*.

Im deutschen und holländischen zeigt sich nun — wie erwähnt — die neigung, jedes verbum „sein“ zum ausdruck eines zustandes zu machen, mithin die ansicht, man könne den dingen

überhaupt keine bleibenden eigenschaften zuschreiben, sondern nur vorgänge, also thätigkeiten, die sie ausüben, oder zustände, in die sie geraten, die sie mit andren vertauschen können.

Wer gewohnt ist, über das indogermanische sprachgebiet hinauszuschauen, mag hierdurch an die weitverbreitete, wohl namentlich auf amerikanischem boden häufige erscheinung erinnert werden, dass prädikative adjektiva wie verbalausdrücke behandelt werden. So heisst es, um nur zwei sprachen heranzuziehen, die einander im allgemeinen fremdartig genug gegenüberstehn, im *Nawatl*:

<i>ni-kwalli</i>	„ich bin gut“,	<i>ni-nemi</i>	„ich lebe“;
<i>ti-kwalli</i>	„du bist gut“,	<i>ti-nemi</i>	„du lebst“;
<i>kwalli</i>	„er ist gut“,	<i>nemi</i>	„er lebt“;

und entsprechend im *Wolof*:

<i>bache-na</i>	„ich bin gut“,	<i>dunde-na</i>	„ich lebe“;
<i>bache-ña</i>	„du bist gut“,	<i>dunde-ña</i>	„du lebst“;
<i>bache-na</i>	„er ist gut“,	<i>dunde-na</i>	„er lebt“.

Aber diese und alle ähnlichen beispiele weisen nur darauf hin, dass der unterschied zwischen eigenschaften und zuständen nicht klar erfasst wird, während das holländische und deutsche den deutlich unterschiedenen zustandsausdruck soweit wie möglich bevorzugen.

Die dieser bevorzugung zugrunde liegende neigung, die dinge lieber als handelnde oder doch mindestens sich verändernde aufzufassen, denn als ewig ruhende, leblose objekte, an denen man nur eigenschaften beobachtet, tritt auch bei der behandlung des grammatischen geschlechts zu tage.

Es ist nicht leicht, kurz und bündig zu sagen, was man unter grammatischem geschlecht zu verstehn hat, wenn auch alle welt es zu wissen glaubt. Und doch dürfen wir die frage nicht unbeantwortet lassen. Versuchen wir's daher einmal mit einer vorläufigen, auf die beobachtung des deutschen gegründeten definition, die später geprüft und berichtigt werden mag.

Allem anschein nach ist die verteilung der substantiva auf grammatische geschlechter, wie sie uns im deutschen entgegentritt, eine klassifikation auf grund wirklich vorhandener oder unserer phantasie vorschwebender sexualverschiedenheit. Wie es gekommen ist, dass ein ding wie ein stein durch seinen namen jetzt als ein dem männlichen geschlecht angehöriges

wesen gekennzeichnet wird, das ist eine frage, die erst in zweiter linie in betracht kommt. Vielleicht hat eine üppige phantasie im steine eigenschaften zu entdecken geglaubt, die das leben eines männlichen wesens vorauszusetzen schienen. Vielleicht hat man sich auch nur gesagt: das da ist hart, gewaltthätig, verwundend wie ein mann, wenns auch nicht lebt und in wahrheit geschlechtslos ist. Vielleicht aber hat das wort stein auch nur durch zufall dieselbe endung bekommen, die den oft besprochenen namen männlicher wesens eigen war; und die formelle ähnlichkeit hat die phantasie angeregt, auch eine ähnlichkeit in den dingen zu suchen. Doch, wie es auch sein mag, für uns ist der stein ein männliches oder mindestens ein mannartiges, mannähnliches wesen, wenn auch ruhige überlegung der personifizirenden phantasie spotten und manche ungereimtheit entdecken mag.

Wenn es sich also beim grammatischen geschlecht um eine klassifikation der substantiva handelt, was doch offenbar der fall ist, dann hat die unterscheidung des natürlichen geschlechts durch besondere von ganz verschiedenen wurzeln abgeleitete wörter, wie *vater mutter, sohn tochter, hengst stute* und dergleichen nichts mit dem grammatischen geschlechte zu thun.

Denn da, wo man nur diese unterscheidung kennt, würden sich offenbar ebensoviele klassen herausstellen, wie es substantiva gibt. Ebenso wenig ist es ferner als zeichen grammatischen geschlechts anzusehn, wenn zum ausdruck des natürlichen geschlechts einem substantivum ein andres, noch isolirt vorkommendes, oder ein persönliches pronomen attributiv oder appositionell beigefügt wird, wie es beim englischen *male-servant, man-servant, he-servant* „diener“, *female-servant, maid-servant, she-servant* „dienerin“ der fall ist, da ja eben der umstand, dass *servant* ohne weitrein zusatz sowohl einen mann wie ein weib bezeichnen kann, beweist, dass *servant* nicht geschlechtlich klassifizirt ist.

Dasselbe gilt für das hottentotische, dem man mehrfach grammatisches geschlecht zugeschrieben hat. Wenn man hört, in dieser sprache heisse „der sklave“ *khawó-b*, „die sklavin“ *khawó-s*, so könnte man denken, diese wörter seien bildungen wie die lateinischen nomina *servus* und *serva*. Es sind jedoch vielmehr die englischen komposita *he-servant she-servant* zu

vergleichen. Denn es heisst beispielsweise auch *mà-b* „er gibt“, *mà-s* „sie gibt“, *tsī-b* „und er“, *tsī-s* „und sie“, und andererseits kann *khawó* auch ohne suffix auftreten, wenn dieses einem vorausgehenden, auf *khawó* weisenden pronominalstamm angehängt wird. So heisst „er ist ein sklave“ entweder *kēi-b gye khawó-b* etwa „dort-er ist sklave-er“ oder *kēi-b gye khawó* etwa „dort-er ist sklave“.

Wofern jedoch die bedingung erfüllt ist, dass jedes substantivum als einer bestimmten geschlechtsklasse angehörig gekennzeichnet wird, kommt es auf die art der kennzeichnung nur insofern an, als diese etwa die gestaltung des ganzen satzes beeinflusst, nicht aber im hinhlick auf die klassifikation selbst. So verrät das lateinische wort *ordo* „ordnung“ durch keine der verschiedenen kasusformen, dass es ein maskulinum ist. Denn es gibt andre und bekanntlich ziemlich viele ganz gleich deklinirte substantiva auf *-do*, die feminina sind. Trotzdem ist man sich aber der zugehörigkeit zur klasse der masculina bewusst gewesen. Denn sonst würde man für ein auf *ordo* bezogenes adjektivum oder pronomen doch auch ab und zu einmal die femininform oder die neutrale gebraucht haben.

Ich halte es deshalb auch für unrichtig, idiomien wie dem tschetschenischen, awarischen, andischen, lakischen, artschinischen und andren das grammatische geschlecht *deshalb* abzusprechen, weil in diesen sprachen das kennzeichen des geschlechts nicht dem zu kennzeichnenden substantivum beigegeben wird, sondern dem auf dieses bezogenen adjektivum oder verbum. Wenn es beispielsweise im awarischen heisst:

<i>emen kudija-v v-ugo</i>	}	d. h. „der vater ist gross“;
vater gross-er er-ist		
<i>ebel kudija-j j-ugo</i>	}	d. h. „die mutter ist gross“;
mutter gross-e sie-ist		
<i>tšu kudija-b b-ugo</i>	}	d. h. „das pferd ist gross“;
pferd gross-es es-ist		

so wird die zugehörigkeit der wörter *emen ebel tšu* zu bestimmten klassen durch die suffixe bzw. präp. *v j b* offenbar ebenso scharf bezeichnet, wie das lat. *pater* und *mater* durch *magnus* und *magna* bestimmt werden.

Andre fragen sind es, ob die anscheinend dem indogermanischen gleiche geschlechtsunterscheidung wie die des awarischen

und anderer nordkaukasischer sprachen wirklich die ganze sprache durchdringt. Ob sie nicht vielleicht nur menschliche wesen als männliche und weibliche kennzeichnet und alles andre als unvernünftiges gegenüberstellt. Ob sie vielleicht andre untercheidungen mit der des geschlechts verbindet. Und damit komme ich zu einer beobachtung, die zu einer berichtigung der versuchsweise aufgestellten definition führt. Eine klassifikation der substantiva, die *nur* auf der beobachtung wirklich vorhandener oder der phantasie vorschwebender sexualverschiedenheit beruhte, kommt überhaupt nicht vor.

Zum teil wird mit der einteilung der dinge in männliche und weibliche, beziehungsweise männliche, weibliche und geschlechtlich nicht gekennzeichnete, eine andre gewissermassen nur locker verbunden, etwa die in belebte und unbelebte. Dies geschieht beispielsweise im spanischen, wo das direkte objekt, wenn es ein belebtes ist, nicht wie sonst im akkusativ steht, sondern im dativ. So heisst es zwar *el padre ama la musica* „der vater liebt die musik“, aber *el padre ama á la hija* „der vater liebt die tochter“. Ähnliches findet sich im slavischen und zigeunerischen. Aber auch da, wo eine derartige verbindung verschiedener klassifikationsprinzipien nicht so klar vorliegt, auch da, wo alles nur im hinblick auf sexualverschiedenheit geordnet zu werden scheint, zeigt sich bei genauerer beobachtung eine verquickung mit andren gesichtspunkten. Dass sich mit der vorstellung eines männlichen wesens in der regel andre gedanken verbinden als mit der eines weiblichen, ist ja von vornherein zu erwarten. Eine sorgfältige beobachtung der sprachen lehrt uns nun aber auch erkennen, dass die femininformen fast nirgends als eine der maskulinform gleichartige erscheint, sondern als eine von der massgebenden grundform abgeleitete, dass sich mit der scheidung in männliches und weibliches die auf manchen gebieten fast alleinherrschende in höheres und niederes verbindet. Wo, wie im indogermanischen, ein neutrum hinzukommt, kann dieses die dinge ohne rücksicht auf ihr geschlecht bezeichnen, wie *huhn* neben *hahn* und *henne*, aber auch den gegensatz von belebtem zum unbelebten wieder wachrufen. Wo die scheidung in maskulina und feminina auf menschliche wesen beschränkt wird, da muss infolge dessen der unterschied dieser von allen andren scharf hervortreten, da muss

sich eine klasse von höheren wesen einer von niederen gegenüberstellen, oder vielleicht vernünftiges und unvernünftiges geschieden werden. Derartige mit der geschlechtsbezeichnung verbundene, von ihr untrennbare unterscheidungen sind nun offenbar versuche, die dinge nach irgend einem wesentlichen merkmal zu klassifiziren. Was wesentlich ist, lässt sich aber natürlich schwer sagen. Vermuten darf man aber wohl, dass jedem volke das als besonders bemerkenswert erscheint, was sein eigenes leben berührt, vielleicht tief in dieses eingreift. Nichts aber ist im kampf um dasein, im kampf um macht so beachtenswert, wie die macht der gegner, also die macht aller andren. Und in der that zielen ja auch all die erwähnten unterscheidungen auf eine abschätzung in diesem sinn.

Mithin möchte ich, meine definition berichtigend, sagen: genus bezeichnet die klassifikation der substantiva mit rücksicht auf die macht, die den durch sie bezeichneten objekten zugeschrieben wird.

Die mehrzahl der völker hat der natur allem anschein nach nie eine auf machtabschätzung zielende aufmerksamkeit zu teil werden lassen. Einige haben einen kleinen anfang gemacht, die begonnene musterung aber nicht durchführen können oder wollen. Doch auf diesem gebiete ist fast alles blosse vermutung. Wo ein einblick in die geschichte der sprache unmöglich ist — und dies gilt ja für die meisten fälle — da lässt sich ja nicht sagen, ob lange erfahrung einen vielleicht einst sorgsam gepflegten gespensterglauben beseitigt hat, oder ob's nie dazu gekommen ist, weil nie auf das geachtet wurde, was gespenster vortäuschen kann. Doch auch die vermutung mag geäußert werden, wenn sichere erkenntnis versagt ist. Völker, denen harte schulung schon früh die ahnung eingibt, dass die verachtung der sie umgebenden natur eine ihrem kampf um dasein gefährliche dummheit ist, die den sturm die blüte zerstören sehn, ihrer schwäche sich bewusst vor dem schicksal erbeben und lernen, dass es oft schon eine nicht geringe kunst, auch nur die scherben des glücks zu sammeln, die werden in ihrer jugend zu nachdenklichen, oft tief-sinnigen dichtern. Sie streifen nicht achtlos durch feld und wald. Im herbstwind singen ihnen vielleicht die blätter schlimme lieder vor, und koboldsgespött raschelt im laub. Die ganze natur, vor der ihnen graust, wird menschenähnlich, wird mann

und weib. Doch mit wachsender erfahrung mehrt sich die eigene macht, und das bewusstsein der eigenen macht führt zu einer einschränkung der alles belebenden phantasie, führt zu der erkenntnis, dass neben mann und weib noch ein drittes steht, das keins von beiden ist, ein neutrum.

Diesen standpunkt haben die indogermanen schon vor der trennung in die aus der geschichte bekannten völkerschaften erreicht. Aber nirgends hat sich das altüberlieferte unverändert erhalten.

Aus einer reihe von sprachen ist das neutrum wieder geschwunden, so aus dem Sindhi, Panjabi, Hindi, zigeunerischen, afghanischen, litauischen, aus allen keltischen und romanischen idiomem — wenn man von den dürftigen resten beim pronomem wie vom spanischen *ello* und dem irischen *eadh* absehen darf —. Andere haben die unterscheidung der geschlechter ganz aufgegeben, wie das Bengali, Oriya, persische, kurdische, ossetische, armenische. Erhalten hat sich der alte zustand im wesentlichen im Gujerati, Marathi, den slavischen und germanischen sprachen.

Auf dem engeren gebiete dieser letztgenannten mundarten zeigen sich jedoch wieder bemerkenswerte unterschiede.

Die engländer verraten ohne zweifel eine starke neigung, alles aussermenschliche als sächlich zu behandeln. Dass sie diesen grundsatz nicht streng durchführen, ist ja bekannt. Aber es ist doch schon jetzt ein beredtes zeugnis ihres bewusstseins eigener macht, dass sie deutlich menschen und nichtmenschen, oder höheres und niederes, oder vernünftiges und unvernünftiges unterscheiden, und den heutigen verhältnissen entsprechend auch das belebte unvernünftige als der macht entbehrend gering-schätzig betrachten. Eine ähnliche anschauung verrät das dänische. Dadurch, dass die pronomina *han* „er“ und *hun* „sie“ im allgemeinen nur auf personen bezogen werden, kommt natürlich ebenfalls eine scheidung in vernünftiges und unvernünftiges wie im englischen zu stande. Aber diese zweiteilung herrscht nicht in gleicher weise, da infolge der vereinigung der alten maskulina und feminina zu einem dem neutrum gegenüberstehenden gemeinschaftlichen geschlecht eine die ganze sprache weit mehr durchdringende klassifikation der substantiva zu stande gekommen ist, die mehr an die einteilung in belebtes und unbelebtes erinnert. Im schwedischen liegt nur letzteres vor, da *han* und

hon in dieser sprache sowohl für menschen wie für tiere gilt. Im deutschen und niederländischen hat sich die alte dreiteilung im wesentlichen unversehrt erhalten, und die norwegische umgangssprache scheint auch nur zögernd das alte aufgeben zu wollen.

Es zeigt sich also, dass wir, wie auch die niederländer und norweger uns von dem glauben, die ganze natur sei belebt, schwerer freimachen können als die engländer, dänen und schweden, dass unser bewusstsein eigener macht — falls das zeugnis der sprache ein richtiges ist — nicht so gross ist wie bei unseren stammverwandten im norden, wenn auch immerhin noch grösser als bei einer grossen zahl von indogermanen.

Das schicksal des grammatischen geschlechts auf germanischem gebiete bestätigt also auch, was ich aus der im deutschen und niederländischen erfolgten verwandlung des prädikativen adjektivs in ein adverb erschlossen habe, dass wir mehr als unsere stammverwandten im norden alles für belebt und als belebt handelnd halten.

Hinsichtlich der erörterung der mittel, die zur näheren bestimmung einer einzelnen vorstellung dienende beziehungen und modifikationen zum ausdruck bringen, muss ich mich mit rücksicht auf die schon vorgerückte zeit mit ein paar kurzen andeutungen begnügen. Nur auf eine, ganz eigenartige, erscheinung möchte ich Ihre aufmerksamkeit lenken und zwar auf die deutsche intensivbildung durch konsonantenverstärkung. Neben dem verbum *plagen* steht *placken* mit der bedeutung „hart und kleinlich plagen“, neben *ziehen* steht *zucken*, *zücken* mit der bedeutung „kurz und heftig ziehn“, neben *schieben* steht *schuppen*, *schupfen*, *schupsen* mit der bedeutung „heftig oder stossend schieben“, neben *neigen* steht *nicken* mit der bedeutung „einmal lebhaft neigen“ oder, als frequentativum, „wiederholt neigen“. Diese art der intensivbildung ist insofern in hohem grade beachtenswert, als sie auf indogermanischem gebiete fast ganz vereinsamt dasteht und in der ganzen welt vereinsamt dastehen würde, wenn das semitische nicht das gleiche kennte. Wie im deutschen *placken* ein verstärktes *plagen* liegt, so bezeichnet *šibbár* „er zerschmetterte“ ein intensiveres *šābhár* „er zerbrach“. Dass beide bildungen gleichen ursprungs seien, behaupte ich natürlich nicht. Aber ich erkläre es allerdings für

eine mehr als zufällige erscheinung, dass unsere sprache, die sich von allen germanischen hinsichtlich der vokalvariation am meisten dem semitischen nähert, auch in dieser beziehung wieder auf denselben typus weist; und ich halte diese art der intensivbildung durch verstärkung des begriffsträgers dem anderwärts so beliebten plumpen mittel der reduplikation gegenüber auch für etwas, was der sprache ganz entschieden als vorzug anzurechnen ist.

Marburg.

F. N. FINCK.

BERICHTE.

VIII. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG ZU WIEN.

30. mai bis 2. juni 1898.

1. VORVERSAMMLUNG

im kursalon des stadtparks, montag, den 30. mai, abends 8 uhr.

Die aus etwa 150 personen bestehende versammlung wird vom vorsitzenden des wiener neuphilologischen vereins, herrn *hofrat prof. dr. Schipper* mit folgenden worten begrüsst:

Hochgeehrte festversammlung! Als vorsitzender des wiener neuphilologischen vereins, dessen einladung zur abhaltung des 8. allgemeinen neuphilologentags hier bei uns in Wien Sie in so liebenswürdiger weise nachgekommen sind, habe ich die ehrenvolle und für uns so ungemein erfreuliche aufgabe, Sie schon heute anlässlich unserer ersten geselligen zusammenkunft im namen unseres vereins aufs herzlichste zu begrüssen.

Zwar ist es nur eine kleine schar gleichgesinnter, den nämlichen aufgaben und zielen sich widmender männer, die sich aus den beiden verbündeten grossen kaiserreichen und den benachbarten ländern hier zur beratung über die zweckmässigste förderung ihrer thätigkeit und bestrebungen versammelt hat, — eine verschwindend kleine schaar verglichen mit anderen versammlungen, wie diejenige der philologen und schulmänner überhaupt, der ärzte und naturforscher, oder auch der historiker, der chemiker und anderer verbände, die sich einer weiten verbreitung erfreuen und auf eine lange geschichte zurückblicken können. Aus diesem grunde dürfen wir uns auch wohl der sicheren hoffnung hingeben, dass unsere verehrten auswärtigen kollegen und freunde meiner schon vor zwei jahren in Hamburg ausgesprochenen bitte eingedenk sein und an unsere nur mit bescheidenen mitteln und von einer kleinen anzahl allerdings für die gemeinsame sache begeisterter und opferfreudiger berufsgenossen angeordneten festveranstaltungen nicht den grossen massstab anlegen werden, zu dem die erinnerung an früher von Ihnen besuchte oder an die vorhin von mir erwähnten versammlungen vielleicht veranlassung geben könnte, und es gütigst entschuldigen zu wollen, wenn das eine oder das andere nicht nach wunsch oder erwartung ausfallen sollte. An unserem guten willen und

redlichen bemühen, Ihnen den hiesigen aufenthalt zu einem erfreulichen zu machen, werden Sie hoffentlich auch in diesem falle nicht zweifeln.

Wenn uns der hinhlick auf unsere verhältnismässig kleine zahl und andererseits der ausblick auf die für die volle würdigung und anerkennung unserer neuphilologischen aufgabe und thätigkeit noch so fernen ziele zur bescheidenheit mahnen kann, so ist andererseits doch die vergegenwärtigung dessen, was während der letzten jahrzehnte für unsere wissenschaft erreicht worden ist, wohl geeignet, uns mit genughuung und mit freudiger hoffnung für die zukunft zu erfüllen. Zwar das wichtige studium der vaterländischen sprache und litteratur, die germanistik, erfreut sich schon seit längerer zeit der nötigen fürsorge und pflege sowohl an der universität wie an der mittelschule, unter welcher gemeinsamen bezeichnung wir hier gymnasien und realschulen verstehen. Indes, es ist doch bezeichnend, dass erst in dem jahre 1861 auf der philologenversammlung zu Frankfurt a. M. eine germanistische sektion zu den übrigen sektionen der grossen philologenversammlungen hinzutrat. Erst im jahre 1872 aber ist in Leipzig zum ersten male eine sektion für neuere sprachen ins leben getreten, und den anfang der siebziger jahre kann man überhaupt als die zeit bezeichnen, in welcher die anschauung zum durchbruch gelangte, dass das neusprachliche studium wichtig und bedeutsam genug sei, um im rahmen des universitätsstudiums eine mit den übrigen wissenschaftlichen disziplinen gleichberechtigte vertretung zu finden. Welche stellung unserem fach im mittelschulunterricht anzuweisen sei, darüber sind bei uns in Österreich, wo allerdings infolge unseres aus verschiedenen nationalitäten zusammengesetzten staates die verhältnisse komplizirter liegen als anderswo, die ansichten noch geteilt, während sie sich in Deutschland schon erheblich mehr geklärt und praktisch bethätigt haben, so dass dort die frage nicht mehr so liegt, *ob* in den neueren sprachen, sondern vielmehr *wie* in denselben unterrichtet werden soll.

Mit aus dem bedürfnis, hierüber zur klarheit zu gelangen, sind ja die neuphilologenversammlungen hervorgegangen, die seit der gründung des verbandes zu Hannover im jahre 1886 ihre bedeutsame wichtige thätigkeit ausüben und diese nun auch uns durch Ihre gütige mitwirkung zu gute kommen lassen wollen.

Schon die thatsache aber, dass es möglich war, den neuphilologentag hierher einzuladen, zeigt Ihnen zur genüge, dass sich auch bei uns hinsichtlich der wertschätzung der neuphilologischen studien, dank der einsichtsvollen und wohlwollenden förderung derselben von seiten unserer hohen unterrichtsverwaltung, die verhältnisse sehr erheblich zum besseren gewendet haben. Und dieser umstand lässt uns hoffnungsvoll in die zukunft blicken. Er verschafft uns die sichere zuversicht, dass man mehr und mehr die hohe kulturhistorische bedeutung und die nicht minder hohe kulturvermittelnde mission, die unserem studium innewohnt und als die edelste aufgabe desselben bezeichnet werden muss, erkennen und die unumgänglichen konsequenzen daraus ziehen wird. Wenn wir diesen mit

freudiger genugthuung und mit hoffnungsvollem vertrauen uns erfüllenden gedanken zumal angesichts dieser uns so hochwillkommenen hilfsbereiten festversammlung treuer berufsgenossen uns hingeben, so ergreift uns eine gehobene stimmung, für welche nicht mehr die schlichte prosa, und meine nüchterne ausdrucksweise am wenigsten, die passende form sein würde.

Mit umso innigerem dankgefühl und umso grösserer freude erfüllt es mich daher, dass einer der hervorragendsten und berühmtesten künstler unseres Burgtheaters sich gütigst bereit erklärt hat, wie er vor fünf jahren die grosse deutsche philologenversammlung bewillkommnete, so nun auch die hier versammelten neuphilologen festlich zu begrüßen: der Ihnen allen, wie überall, soweit die deutsche zunge klingt und weit darüber hinaus, wohlbekannte, allverehrte und hochgefeierte meister der rede Josef Lewinsky, den ich nun bitte, das wort ergreifen zu wollen.

Herr hofschauspieler *Lewinsky* trägt nun unter stürmischem beifall das nachstehende, wie aus der am folgenden tage verteilten festschrift hervorging, von hofrat prof. dr. Schipper verfasste begrüßungsgedicht vor:

Seid uns, Ihr herrn, die Ihr der schule drang,
Den lexicis und dem gelehrtenzimmer
Auf wen'ge tag' entfloht im holden lenz,
Seid hochwillkommen uns am donaustrand!

Genau ein lustrum ist's, da tagte hier
Im schönen wien, aus allen gaun vereint
Des alten und des neuen deutschen reichs,
Der philologen sprachenkund'ge schar.
Der grauen vorzeit denken und gebaren,
Der römer ernst, der griechen dichtungsschatz,
Des morgenlandes weisheit zu erschliessen
Zum heil der jugend ihres eignen volks —
Das war von anbeginn und ist noch jetzt
Der edle endzweck ihres edlen thuns;
Denn weiterfahren — weltentfremdet nicht —
Hoben sie sichren blicks den goldnen samen
Verborgner weisheit aus der vorzeit schutt
Und streuten ihn ringsum auf die gefilde,
Erbliht seitdem zum reichsten erntefeld.

Doch neue schnitter heischt die reife saat,
Die mannigfach und üppig drang aus licht,
Wo immer der romanen sonn'ge wärme,
Wo der germanen fleiss sie liess gedeihn.

Und Ihr, Ihr seid des hort's treue hüter;
Ihr aber seid die spender auch zugleich
Der reichen schätze, unerschöpflich schier,
Die sich europens völker aufgehäuft,
Seitdem zuerst von bischof Ulfilas
German'schen männern in german'scher zunge

Das neue wort des heils verkündet ward,
 Bis zu dem tage, jüngstvergangen erst, —
 Der unvergessen bleibt im lauf der zeit, —
 Da sieghaft kühn ein deutscher fürstensohn,
 Die brust geschwellt von stolzen idealen,
 Den fuss gesetzt auf der chinesen strand.

Im langen zeitraum der jahrhunderte,
 Der doch, zurückgemessen, nur die zeit
 Erreicht, in welcher einst der griechen heere
 Das heil'ge Ilion in flammen sahn,
 Welch eine welt von segen thut sich auf,
 Von segen durch den fortschritt des gedankens,
 Von segen der kultur, der poesie!

Ihr naht zuerst, gestalten deutscher sage,
 Dämmernd beleuchtet von der vorzeit licht,
 Gleich schatten nur, trotz eures heldentums.
 Und doch, wie stolz verkündet ehr' und treue
 Ein Hildebrand, wie ernst ein Beowulf!
 Das war der boden, wo des Heliands lehre,
 Den auch ein Otfried frommen glaubens pries
 Und Kynewulf, zum schönsten bunde sich
 German'schem volkstum anvermählen sollte.

Doch hell vom süd erstrahlet neues licht,
 Aufsteigend von Massiliäs gestade,
 Wo einst hellenen festen fuss gefasst.
 Dort klingt und singt es bald in tausend zungen
 Zu lob und preis von holder frauen gunst,
 Zu ehr' und ruhm von stolzer ritterthat.
 Der troubadour zieht singend durch die länder,
 Kühnlich verlangend nach der minne sold.
 Aus sonnigen gefilden der Provence
 Eilt leichten muts Bernart von Ventadorn.
 Hin treibt es ihn bis an der Seine strand,
 Wo üpp'gen hof Eleonore hält
 Von Poitou, und über den kanal
 Zieht's ihn mit macht der herrin spur zu folgen,
 Der mutter jenes Richard Löwenherz,
 Der welt bekannt, ein sänger und ein held.

Und helden sind's, die jetzt die welt besingt,
 Helden des glaubens und der kühnen that,
 Doch auch für schöner frauen dienst entflammt.
 Des treuen Rolands ruhm erfüllt die lande
 Seit langem schon. Die thaten werden wach

Des edlen Siegfried, dessen meuchelmord
 Furchtbar gerächt des hunnenberrschers weib.
 Auch Tristans heisser, pflichtvergessner liebe,
 Durch zaubertrunk geweckt, sowie Isoldens,
 Gedenkt der sänger mund bei jedem volk
 Vom fernen Island bis zum Mittelmeer.
 Hell klingt durch Deutschlands gaun herrn Walters lied,
 Das zaubrisch süss ertönt von holder minne,
 Doch mutvoll auch für recht und wahrheit kämpft.
 Von könig Arthurs hehrer tafelrunde
 Und von des grals geweihter ritterschaft
 Künden die scharen, die aus kelt'schen landen
 Dem kreuze nach gen Palästina ziehn,
 Heimbringend, was des morgenlandes weisheit,
 Was sie des orient's sagenschatz gelehrt.

Und ihnen nach zieht das hellenentum,
 Italiens gefilde reich befruchtend: —
 Die welt des schönen steigt aufs neu' empor.
 Hoch lodert auf des jungen lichtes fackel
 In Dantes hand, der sie mit ernstem blick,
 Noch von des jenseits schauern ganz erfüllt,
 Petrarca reicht zur leuchte auf dem pfade
 Der minne, wie der hehren wissenschaft.
 Auch dessen schelm'schem freund Boccaccio strahlt
 Ihr licht nicht minder hell. Und ihm entführt
 Mit raschem griff der kecke brite sie,
 Der heitren sinns gen Canterbury zieht
 Mit seiner frohgelauten pilgerschar, —
 Und dennoch tiefem ernst nicht abgeneigt,
 Wie Wielifs mannhaft wort es ihn gelehrt.

Von jenseits des kanals aufs neue weht,
 Wie einst zur zeit des Bonifazius
 Und Willibrords, der neuen lehre samen.
 Auf Böhmens flur schlägt wurzeln er zuerst;
 Bald geht im Sachsenland er üppig auf, — —
 Mit macht pocht's an die kirchthür Wittenbergs:
 — — Sie kommt! sie naht! die neue zeit bricht an! —

Zu höhrem flug erheben sich die geister,
 Seit ihnen flügel Gutenberg verliehn,
 Und adlergleich schaun sie aus stolzer höhe
 Die neuentdeckte und die alte welt!

Was einstmals Sokrates sein volk gelehrt,
 Plato durchdachte, was ein Pindar sang,
 Ein Sophokles, Euripides geschaffen,

Was uns Sallust und Tacitus berichtet,
 Vergil ersann, Ovid und Seneca
 Und Plautus, — nun gehört's der ganzen welt!
 Doch einer andren, — der verjüngten welt!

Denn einem phönix gleich fliegt stolz dahin
 Der schwan vom Avon, und es ziehn mit ihm
 In langen scharen die verwandten geister.
 Ariost und Tasso, Ronsard ihm voran;
 Spenser, Marlowe und Greene sind ihm gefährten;
 Ben Jonson, Beaumont, Fletcher folgen nach
 Und hundert andere; aus Spanien
 Cervantes, Lope; und mit stolzem flug
 Schwebt majestätisch Calderon daher.
 Einsam naht er dann, doch nicht minder stolz,
 Der blinde sänger, der das paradies,
 Verloren einst, der welt zurückgewann
 Durch seiner behren dichtung zauberkraft.
 Heran ziehn neue scharen mächt'gen flugs:
 Corneille, Racine, Molière und Boileau,
 Locke, Leibniz, Pope, Voltaire, sie reihn sich an,
 Auch jener edle, aller kinder lieblich,
 Der Robinsons vereinsamt los beschrieb;
 Und all der behren denker ernster zug,
 Rousseau und Lessing, Kant und Diderot,
 Die einst die welt erleuchtet und befreit.

Doch horch! welch heller sang ertönt aufs neu?
 Auf kaledon'schem feld zieht seine furchen
 Und singt, in armut stolz und wohlgenut,
 Sein lied zum preise seiner heim'schen fluren
 Und seines dorfes schönen Robert Burns,
 So wundersam, dass alles staunend lauscht
 Und ihm verzaubert folgt, wie einst dem Orpheus,
 Dem gottgeweihten sänger Thraziens,

Allüberall erklingt's im dichterhain
 Von alten und von neuen liedern jetzt.
 Der völker stimmen werden wieder laut,
 Und hell ertönt des knaben wunderhorn;
 Denn Weimars dioskurenpaar erscheint,
 Das Deutschlands ruhm und deutsche ideale
 Hochhielt in seines volkes trübster zeit.

Neue gestalten eilen rings herbei
 Aus der romantik sagenreichen welt:
 Chateaubriand und Tieck, Kleist, Victor Hugo,

Der musen behrer liebbling Walter Scott,
 Der ernste Shelley, — der dämon'sche Byron,
 Der dennoch edlen sinns Hellas vergilt
 Mit seinem herzblut, was er Hellas dankt;
 Von Erins strand der liederreiche Moore,
 Grillparzer, Hebbel, Dickens, Tennyson:
 Longfellow, Poe aus transatlant'scher welt, —
 Genug, genug! sie, die ich rief, die geister,
 Umdrängen mich, — ich werde sie nicht los!

Doch heil sei Euch, die Ihr vertraute zwiesprach
 Mit ihnen pflegt, und heil dem jüngling auch,
 Von Euch belehrt, der ihren stimmen lauscht!
 Nicht mehr ein fremdling auf dem erdenrund,
 Fühlt er sich künftig: ihm gehört die welt.
 Wohin auch immer ihn sein schicksal führt,
 Sei's dorthin, wo der mächt'ge Lorenzstrom
 Zum Niagarafall die fluten wälzt,
 Sei es nach Algiers sonnig-heisser küste,
 Sei's hin nach Indiens altem wunderland,
 Selbst wo Australiens inselwelt sich dehnt, —
 Von Euch belehrt grüsst ihn vertrauter laut,
 Beut sich dem fremdling dar die bruderhand;
 Denn nicht allein die sprache lehrt Ihr ihn
 Des fremden volks, auch seine eigenart,
 Sein ganzes wesen lehrt Ihr ihn versteh'n.

Was in der alten, in der neuen welt
 Des menschen geist ergründete, erschuf,
 Mit Eurer hilfe macht er sich's vertraut.
 Ihr zeigt den weg ihm, Ihr erleuchtet ihn,
 Ihr führet ihn der menschheit höhen zu!

Wohl klingt sie stolz, die sprache Latiums,
 Wohl ist erhaben schön der griechen welt:
 Doch schäumt auch Euch der wein im goldpokale!
 Heil Euch! Auch Ihr dient hohem ideale!

Darauf wird die tagesordnung für die verhandlungen in übereinstimmung mit den vorschlägen des programms festgesetzt. Herr *prof. Wendt-Hamburg* regt dabei an, dass, da der bericht des herrn *prof. Müller-Heidelberg* über die kanonfrage an einer stelle stehe, wo zu einer ruhigen beratung keine zeit sein werde, die mitglieder des kanonausschusses morgen zu einer besprechung zusammentreten möchten, um sich über das zu einigen, was sie klar und bestimmt der versammlung zur beschlussfassung vorlegen könnten.

Mit der verlesung der präsenzliste und der gegenseitigen vorstellung der anwesenden festteilnehmer schliesst die versammlung.

2. ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Dienstag, den 31. mai, vormittags 9 uhr, im kleinen festsale der universität.

Hofrat prof. dr. Schipper: Hochansehnliche versammlung! Infolge der zu pfingsten 1896 in Hamburg auf unsere stadt als nächsten ort der versammlung des deutschen neuphilologenverbandes und auf mich als ersten vorsitzenden desselben gefallenem wahl habe ich die ehre, den 8. allgemeinen deutschen neuphilologentag zu eröffnen und alle von fern und nah hier erschienenen ehrerbietigst zu begrüßen.

Zunächst aber obliegt es mir, den hochgeehrten ehrengästen, welche diese versammlung durch ihre anwesenheit auszeichnen, den ehrfurchtsvollsten dank zu sagen. So danke ich in erster linie sr. exzellenz dem herrn sektionchef dr. v. Hartel, der in vertretung des hohen ministeriums für kultus und unterricht hier erschienen ist. Ich danke ferner ehrerbietigst den herren vizepräsidenten des niederösterreichischen landesschulrates, herrn dr. Erich Wolf, der in vertretung der hohen k. k. niederösterreichischen statthalterei uns mit seiner anwesenheit beehrt. Ich danke herzlichst sr. spektabilität dem dekan der philosophischen fakultät unserer universität, in der wir tagen. Ich würde auch die ehre gehabt haben, se. magnifizenz den herrn rektor hofrat dr. Toldt hier begrüßen und ihm danken zu können für die gastfreundschaft, die er uns erweist, wenn er nicht leider durch eine schwere erkrankung in seiner familie am erscheinen verhindert wäre, ebenso wie der herr prorektor leider verhindert ist, an der heutigen versammlung teilzunehmen. Ich danke ferner allen hochgeehrten sonstigen ehrengästen, die in so liebenswürdiger weise unserer einladung, heute hier an dieser eröffnungsversammlung teilzunehmen, entsprochen haben.

Abweichend von dem sonstigen brauch derartiger versammlungen, in welchen ja gewöhnlich der vorsitzende zunächst eine etwas ausführlichere ansprache zu halten pflegt über zwecke und ziele der versammlung, muss ich heute, da se. exzellenz der herr sektionchef dr. v. Hartel nicht in der lage ist, längere zeit den verhandlungen und der eröffnungs derselben beiwohnen zu können, weil er se. majestät um 10 uhr in der wohlfahrtsausstellung zu empfangen hat, dem herrn sektionchef, der die versammlung zu begrüßen wünscht, zunächst das wort erteilen, indem ich mir vorbehalte, dann in meinen eigenen ausführungen fortzufahren. Ich ersuche nun se. exzellenz herrn sektionchef dr. v. Hartel, das wort ergreifen zu wollen.

Sektionschef dr. v. Hartel: Hochansehnliche versammlung! Mir ist der ehrenvolle auftrag zu teil geworden, Sie, geehrte mitglieder der 8. neuphilologenversammlung, die zum ersten male in Wien tagt, im namen des ministeriums für kultus und unterricht herzlich zu begrüßen. Noch lebt in unser aller lebhafter erinnerung die 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner, welche zu pfingsten des jahres 1893 nach Wien berufen worden war. Wir empfinden noch heute die moralische und intellektuelle nachwirkung jener versammlung, nicht bloss rücksichtlich der anregungen, welche das mittelschulwesen ihren verhandlungen, dem regen

gedankenaustausche der fachgenossen, ihren darüber hinaus gesponnenen persönlichen beziehungen verdankt, sondern auch deshalb, weil es uns österreichern nach langer zeit wieder einmal vergönnt war, auswärtigen fachgenossen einen einblick in unsere schulzustände, unsere reformen, unsere bemühungen um das schulwesen zu gönnen; und die uns gewordene anerkennung hob den mut und das vertrauen unserer mitarbeiter, die hier zu hause mit lob gerade nicht verwöhnt zu werden pflegen. Wir erwarten den gleichen ertrag für unsere engeren interessen von Ihrer versammlung, deren eigentliche ziele dadurch nicht werden beeinträchtigt werden. Sie finden dafür den boden in Österreich nicht ganz unvorbereitet. Die pflege der neueren sprachen, welche den mittelpunkt Ihrer verhandlungen bildet, die wissenschaftliche pflege, hatte von altersher hier ihre stätte, zu einer zeit, da die neueren sprachen für die organisation unserer schulen noch nicht jene besondere praktische bedeutung erlangt hatten wie heute. Ich darf hier wohl erinnern an den namen Ferdinand Wolf, der mit recht ja als einer der hervorragenden forscher auf dem gebiete der romanischen philologie und als mitbegründer dieser wissenschaft gefeiert wird, gefeiert allerdings, wie das nun schon so zu geschehen pflegt, mehr im auslande als im inlande. Seine stille gelehrtenthätigkeit hatte eine weitreichende bedeutung, und allerdings hat diese sich zunächst im auslande geltend gemacht, da die universitäten vormärzlicher organisation für so unpraktische wissenschaften wie die neueren sprachen keinerlei raum hatten. Aber als mit der neuorganisation der universitäten, mit der errichtung der philosophischen fakultät, für alle disziplinen raum geschaffen war, wurden auch lehrstühle errichtet für die neueren sprachen, für deutsche, für romanische und zuletzt für englische philologie, und da die reform unseres realschulwesens eine grössere zahl von lehrern der modernen sprachen verlangte, so wurde durch die errichtung von seminaren und anderen organisationen intensiver und extensiver für den betrieb dieser studien gesorgt, die auf dem jungfräulichen boden erfreulich gediehen und litterarische früchte in reicher zahl zeitigten, so dass die vertreter dieser fächer an unseren universitäten und mittelschulen nicht unwürdig befunden werden dürften, heute neben ihren auswärtigen kollegen ehrenvoll genannt zu werden. Und dabei müssen einigermassen in anschlag gebracht werden die ungünstigen verhältnisse, unter welchen sich diese disziplinen in Österreich emporzuarbeiten hatten. Die neueren sprachen haben nicht jene uneingeschränkte geltung bei uns wie in Deutschland, nur an den realschulen sind sie obligat, und hier muss das englische und das italienische mit den landessprachen einen harten kampf kämpfen, und selbst wo die neueren sprachen obligat sind, müssen sie sich mit einem bescheidenen stundenausmass genügen lassen, das erst in jüngster zeit durch den neuen normallehrplan etwas zu erweitern gelungen ist. An den achtklassigen, mit zahlreichen unterrichtsgegenständen überhäuften gymnasien ist für die neueren sprachen in obligater stellung kein raum, doch wird immer mehr und mehr durch errichtung in-

obligater kurse für einen intensiveren betrieb derselben gesorgt. Diese not der verhältnisse hat aber auch manches gute — dessen dürfen wir uns rühmen — gezeitigt. Es galt, das knappe ausmass der zeit wettzumachen durch eine kluge, gewissenhafte ausnützung derselben, durch verbesserung und verfeinerung der methode, durch welche der bildende gehalt der modernen sprachen und litteraturen ohne wesentlichen verlust der studirenden jugend zugänglich gemacht werden soll. Neben wissenschaftlichen problemen sind es vor allem also fragen der methodik und didaktik, welche unsere schulmänner beschäftigen, und die reform des neusprachlichen unterrichts steht im vordergrunde ihrer interessen. Wir befinden uns inmitten einer an gesunden gedanken und ephemeren einfällen reichen bewegung. Allenthalben gährt der most, aber er verspricht einen kräftigen wein. Diese verhältnisse nun haben auch nach der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner, oder richtiger gesagt, aus derselben, den wiener neuphilologenverein entstehen lassen, in welchem sich die neuphilologen Österreichs einen sammelpunkt ihrer bestrebungen, eine autoritative organisation gegeben haben, und welcher Ihrer versammlung wacker vorgearbeitet hat. Während die neuphilologische sektion des allgemeinen deutschen philologen- und schulmännertages die wissenschaftliche seite Ihrer disziplin zunächst betonte und berücksichtigte, so ist es mehr die praktische seite, die angewandte wissenschaft, die methode der schulmännischen verwertung, welche gegenstand Ihrer beratungen ist und in Ihrer versammlung, die soeben eröffnet wurde, zu fruchtbarer diskussion anlass geben wird. Ich brauche nach den gegebenen andeutungen nicht zu wiederholen und noch einmal zu betonen, dass für die unterrichtsverwaltung diese diskussion von grosser bedeutung ist. Die fragen, die auf der tagesordnung stehen, sind aktuell, und unsere entscheidungen werden, mit recht, zumeist von Ihrem urteil abhängen. Ihre versammlung, welche aus hervorragenden vertretern der wissenschaft und erfahrenen schulmännern besteht, verbürgt durch diese art ihrer zusammensetzung ein verlässliches urteil über diese kontroversen dinge. Denn der fortschritt jedes schulwesens hängt doch wohl von zwei bedingungen ab: von dem fortschritte der wissenschaft und von der wachsenden kunst, die ergebnisse der wissenschaft in wirksamster weise der schule zuzuführen. Wissenschaft und gelehrtheit, an sich hohe güter, bleiben ohne dies kunst für die schule ein toter besitz; die seelennährende kunst aber, welche sich nicht fort und fort aus dem jungbrunnen der wissenschaft speist, verkümmert und sinkt herab zu einer fertigkeit, zu einer blossen fertigkeit ohne bildungswert. (Lebhafter beifall.) Sie, meine hochgeehrten herren, vereinigen diese bedingungen jeder in sich, indem Sie als gelehrte lehren dürfen, und Sie werden so den richtigen kompromiss zwischen wissenschaft und schule finden, dessen es in unserer zeit so dringend bedarf, um unberechtigte angriffe gegen das moderne schulwesen zurückzuweisen, einen kompromiss, eine verbindung, welche für unser gesamtes schulwesen, für gymnasien und universitäten,

so segensreich und wohlthätig gewesen ist, und welche verbindung im interesse beider dauernd erhalten bleiben muss. Die der neueren philologie von allen seiten zukommende anerkennung, deren position dadurch der alten philologie gegenüber eine günstigere ist, bürgt ihnen auch für das allgemeinste interesse, welches man ihren verhandlungen entgegenbringen wird, zumal auf dem vielsprachigen boden Österreichs. Indem Ihre wissenschaft uns lehrt, fremdes volkstum zu verstehen und neue gedanken in kunst und litteratur, wo immer sie erdacht, in welcher sprache immer sie ausgesprochen worden sind, dem geistigen besitz der eigenen nation zu verleihen, befreien Sie uns von engherzigen vorurteilen, erweitern unseren geistigen blick und ebnen, so gott will, für die zukunft den boden für eine auf gegenseitiger achtung und duldung beruhende verständigung. (Beifall.) In diesem sinne und mit diesen wünschen seien Sie noch einmal herzlichst willkommen geheissen! (Stürmischer beifall.)

Vorsitzender hofrat prof. dr. Schipper: Wollen ew. exzellenz mir gestatten, Ihnen den ehrerbietigsten dank auszusprechen für die so inhaltsreichen und diese versammlung und diese bestrebungen so hoch ehrenden worte, welche Sie an dieselbe zu richten die gewogenheit hatten. Wollen Sie, verehrte exzellenz, mir erlauben, als vorsitzender des wiener neuphilologischen vereins Ihnen als dem vertreter des hohen ministeriums für kultus und unterricht ebenfalls wärmstens zu danken für die unablässige nachhaltige förderung, die den bestrebungen des jungen vereins seit seinem entstehen zu teil geworden ist und nun dazu geführt hat, dass wir die auszeichnung geniessen, den neuphilologentag hier begrüssen zu können. Ihnen persönlich möchte ich aber noch herzlich danken für das wohlwollende interesse, welches Sie schon seit vielen jahren, als Sie noch als eine der ersten zierden unserer universität, als einer der hervorragendsten altklassischen philologen der gegenwart, in unserer mitte wirkten, den neuphilologen entgegengebracht haben. Sie haben sie niemals angesehen als unbequeme rivalen, Sie haben sie stets betrachtet als genossen, die denselben hohen humanistischen zielen wie die altpilologen nachstreben, und Sie haben den unwiderleglichen beweis Ihrer wohlwollenden gesinnung geliefert auf der vor fünf jahren abgehaltenen grossen philologenversammlung, indem Sie damals als präsident jener versammlung die vertreter der neueren philologie mit nicht weniger als drei vorträgen in den allgemeinen versammlungen zu worte kommen liessen. Seitdem Sie dann in hervorragender stellung im unterrichtsministerium thätig waren, ist den neuphilologischen bestrebungen, sicherlich mit infolge Ihres weitgehenden einflusses, vielseitige, nachhaltige förderung an universitäten und mittelschulen zu teil geworden. Sie haben uns damit den beweis geliefert, dass Sie von jeher und immer von der lauterkeit und reinheit unserer nur der sache dienenden bestrebungen überzeugt gewesen sind, und so dürfen wir uns versichert halten, dass Sie, wie Sie es in aussicht gestellt und wie es von einem manne wie Sie selbstverständlich ist, unsere verhandlungen mit Ihrem interesse

begleiten, und dass Sie das, was Sie daraus als nutzbringend erkennen, zum segnen des neuphilologischen studiums auch nutzbringend machen werden. Den zahlreichen gästen, die vor fünf jahren schon die freude hatten, Sie hier die verhandlungen des altphilologentages in unvergleichlicher weise leiten zu sehen, wird es eine genugthuung bereiten, Sie heute hier in hervorragender stellung wieder von angesicht zu angesicht gesehen zu haben. (Lebhafter beifall.) Uns allen aber wird es stets eine schöne erinnerung an die diesjährigen verhandlungen sein, von Ihnen, exzellenz, in so ehrender weise begrüsst worden zu sein.

Ich begrüsse nun, hochgeehrte anwesende, den herrn vizebürgermeister der stadt Wien, der, wie ich hoffe, gleichfalls die güte haben wird, einige worte an die versammlung zu richten, und dem ich nun das wort erteile.

Vizebürgermeister Neumayer: Hochzuverehrende herren! Namens der stadt Wien und ihres bürgermeisters beehre ich mich hiermit, die herren vom neuphilologentage aufs herzlichste zu begrüssen. Sie können sicher sein, m. h., dass die bevölkerung der stadt Wien Ihren bestrebungen die grösste anteilnahme entgegenbringt, und dass dies auch seitens der gemeindeverwaltung von Wien der fall ist, und erlaube mir darum nochmals, Sie im namen der wiener herzlich zu bewillkommen. (Lebhafter beifall.)

Vorsitzender: Gestatten Sie mir, auch Ihnen, hochgeehrter herr vizebürgermeister, den wärmsten dank namentlich unseres wiener neuphilologischen vereins und des vorbereitenden ausschusses der festversammlung auszusprechen für die ehre, die Sie uns erweisen, indem Sie der heutigen versammlung beiwohnen. Wärmstens danken möchte ich Ihnen und dem herrn bürgermeister gleichfalls für die grosse auszeichnung, die die stadt Wien durch ihren bürgermeister der versammlung zu erweisen gedenkt, indem sie sie eingeladen hat zu einem empfang im rathause, welcher einladung die versammelten sicher mit grosser freude und hohem interesse nachkommen werden. Wenn die versammelten von den vorderen räumen des rathauses ihre blicke schweifen lassen nach unserer universität hinüber, von da nach dem schönen Franzensring, weiter nach dem burgtheater, nach der hinter den grünen gebüsch des volksgartens sich erhebenden alten hofburg mit dem neuerbauten flügel, den prächtigen museen, dem klassisch schönen parlamentsgebäude, so wird sich ihnen ein städtebild darbieten von unvergleichlicher schönheit, wie es nur wenige städte Europas aufweisen können (beifall), welches entstanden ist unter der segensreichen, nun nahezu 50jährigen regirung sr. maj. unseres allverehrten kaisers, ein städtebild, welches an grossartigkeit vielleicht dem blicke vom kapitol nachstehen kann, nicht aber an schönheit und lieblichkeit, ein städtebild, welches wohl geeignet ist, zusammen mit den sich von allen seiten aufdrängenden geschichtlichen erinnerungen die vorstellung von dem alten *Imperium Romanum* deutscher nation wieder wachzurufen; und wenn dann die gäste unserer versammlung und der stadt Wien heimkehren werden, so werden sie finden, dass man in dieser stadt nicht nur die kunst, dass man auch die wissenschaft in gebührender weise, jetzt wie vor fünf jahren, zu ehren versteht,

und Ihnen, hochgeehrter herr vicebürgermeister, und dem herrn bürgermeister haben wir es zu danken, wenigstens sehr wesentlich mit zu danken, dass wir in der lage sind, den deutschen neuphilologentag in Wien in würdiger weise begrüßen zu können. (Lebhafter beifall.)

Ich würde nun die ehre gehabt haben, sr. magnifizenz dem herrn rektor der universität als hausherrn das wort zu erteilen. Er hat mich ersucht, für den fall, dass er verhindert sein sollte, die versammlung durch eine mir mitgeteilte ansprache in seinem namen zu begrüßen. Diese lautet:

„Hochansehnliche versammlung! Es ist mir eine angenehme pflicht, aber auch eine ganz besondere ehre, den 8. allgem. deutschen neuphilologentag in den räumen der wiener universität zu begrüßen.

Wenn die illustren vertreter einer wissenschaft oder einer gruppe von wissenschaften zu gemeinsamer beratung zusammentreten, so geben sie schon durch diese thatsache ein beredtes zeugnis von der einheitlichkeit ihrer bestrebungen, von dem bewusstsein der gemeinschaftlichkeit ihrer ziele.

So sehr die arbeiten der einzelnen in ihren richtungen und in ihren nächsten zielen auseinandergehen mögen, ja so fest wir daran halten müssen, dass jeglicher wissenschaftlichen forschung freie bahn gelassen werde, so muss es doch immer wieder auch wege geben, welche zu bestimmten knotenpunkten zusammenführen, von wo aus gemeinsame unschau auf das erreichte und auf das noch zu erstrebende gehalten und von wo aus auf breiter heerstrasse mit vereinten kräften vorgeritten wird, um die allmähliche ausgestaltung der wissenschaft — das gemeinsame ziel — zu erreichen.

Die erhaltung, die pflege und vermehrung solcher konzentrischer wege habe ich mir stets als die vornehmlichste aufgabe wissenschaftlicher kongresse vorgestellt, und sie ist auch von denselben, so viel ich sehe, auf den verschiedensten gebieten sowohl der humanistischen als auch der naturforschenden wissenschaften mit dankenswertem erfolg gelöst worden.

Jedes ergebnis aber, welches von einer solchen versammlung erreicht wird, trägt, wenn ich mich nicht täusche, ein gewisses lokalzeichen an sich, welches bleibend an eine bestimmte etappe der betr. wissenschaft erinnert und eine unverkennbare, durch persönliche und örtliche verhältnisse ihm aufgeprägte färbung zeigt.

Es ist mein sehnlichster wunsch, dass die tagung der neuphilologen, welche heute in anwesenheit hervorragender fachmänner hier inaugurirt wird, jene früchte zeitigen werde, welche Sie erwarten und erstreben, und dass die geschichte Ihrer wissenschaft dauernd erzählen möge von den arbeiten, welche Sie in Wien geleistet, und von den erfolgen, welche Sie hier erzielt haben. In diesem sinne und mit diesem wunsche heisse ich Sie alle an dieser stätte herzlichst willkommen!“ (Lebhafter beifall.)

Vorsitzender: Ich werde nicht verfehlen, hochgeehrte anwesende, sr. magnifizenz dem herrn rektor für diese schöne ansprache wärmstens zu

danken und auch für die gastliche stätte, die er uns für unsere verhandlungen eingeräumt hat.

Und nun, hochgeehrte anwesende, gestatten Sie auch mir, Sie hier herzlich willkommen zu heissen. Zunächst begrüsse und bewillkomme ich alle, die aus nichtdeutschen ländern, von fern her, zum teil aus grosser ferne, hier erschienen sind. Ich bewillkomme auch alle fachgenossen, die sich aus nichtdeutschen ländern Österreichs hier eingefunden haben, um an unseren verhandlungen teilzunehmen. Dann aber drängt es mich, willkommengruss und warmen, innigsten dank auszusprechen den verehrten, lieben kollegen aus Deutschland dafür, dass sie, der im einvernehmen mit unserem hohen unterrichtsministerium von mir in Hamburg überbrachten einladung folge leistend, Wien damals als diesjährigen versammlungsort erwählt und nun in so erfreulicher anzahl sich hier eingefunden haben. Ich danke Ihnen dafür zunächst im namen unseres neuphilologischen vereins, dann aber ferner im namen unserer gesamten neuphilologischen lehrerschaft. Ja ich bin überzeugt, ich darf, ohne befürchten zu müssen, meine befugnis zu überschreiten, weiter geben und Sie willkommen heissen im namen aller derjenigen, die für die förderung und die gedeihliche fortentwicklung des wissenschaftlichen unterrichts in Österreich ein warmes interesse haben, aller derjenigen, die wert legen auf den ununterbrochen fortdauernden, immer fester und inniger werdenden zusammenhang desselben mit dem unterrichtswesen Deutschlands, wie dies auf der im Jahre 1893 hier abgehaltenen 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner mit so beredten worten ausgesprochen und in so erhebender weise zum ausdruck gelangt ist.

Und dieser grossen versammlung deutscher berufsgenossen möchte auch ich gleichfalls noch in erkenntlichster gesinnung hier gedenken, da wir es ihr in erster linie zu verdanken haben, dass wir Sie, hochgeehrte herren, heute hier begrüssen dürfen.

Infolge der mächtigen und nachhaltigen anregung, die jene denkwürdige versammlung nach so vielen richtungen hin gegeben hat, ist im selben jahre noch unser wiener neuphilologischer verein ins leben getreten und rasch und stetig aufgeblüht. Damit war die erste vorbedingung gegeben, wenigstens für einen teil unserer neuphilologischen lehrerschaft, zu dem grossen verbande deutscher fachgenossen als körperschaft in nähere beziehung zu treten und der hoffnung raum geben zu dürfen, den deutschen neuphilologentag auch hier einmal begrüssen zu können. Rascher, als wir erwarten durften, ist diese hoffnung, dank dem lebenswürdigen entgegenkommen unserer deutschen kollegen, in erfüllung gegangen. Auf den neuphilologentagen in Karlsruhe und Hamburg, woran sich unser verein, auf wohlwollendste weise von unserem unterrichtsministerium in seinen bestrebungen gefördert, durch zwei delegirte beteiligte, wurden diese nicht als fremde, sondern nach dem vorbilde der mit ihren traditionen allerdings weit in die zeit des alten deutschen bundesstaates zurückreichenden allgemeinen philologenversammlung als vollberechtigte verbandsgenossen empfangen, und diese kollegiale

gesinnung gelangte in Hamburg durch die wahl eines unserer vertreter in das präsidium der versammlung noch deutlicher zum ausdruck. So durften wir es wohl wagen, den deutschen neuphilologentag hierher einzuladen, und die ansehnliche beteiligung, mit der Sie trotz der für viele weiten reise unserem rufe gefolgt sind, hat unser vertrauen gerechtfertigt. Wir durften es auch wagen, den neuphilologentag hierher zu bitten, obwohl erst fünf jahre seit der wiener allgemeinen deutschen philologenversammlung vergangen sind, wobei ja auch die neuere philologie in drei stark besuchten sektionen, einer germanischen, einer englischen und einer romanischen, im ganzen mit 25 vorträgen und verhandlungsgegenständen vertreten war, da wir nicht zu befürchten brauchten, durch etwaige erschöpfung des interesses für die zu verhandelnden gegenstände einer mangelhaften teilnahme zu begegnen, denn die allgemeine philologenversammlung und der verband der neuphilologischen lehrerschaft verfolgen, wenn auch verwandte, so doch keineswegs die gleichen ziele, wie dies ein blick auf das vortragsprogramm der letzten grossen philologenversammlungen und der neuphilologentage zur genüge zeigt. Aus dem bedürfnisse, die neuphilologische wissenschaft und praxis, enger als es früher der fall war, in ihren vertretern und in ihren bestrebungen zusammenzuführen, sowie für die behandlung der praktischen fragen etwas grösseren spielraum zu gewinnen, wohingegen den neuphilologischen sektionssitzungen der allgemeinen philologenversammlungen vorwiegend die behandlung der wissenschaftlichen erörterungen, sowie die pflege des ununterbrochenen, wertvollen zusammenhangs der neueren mit der altklassischen philologie und den verwandten disziplinen gewahrt bleibt, sind die neuphilologentage hervorgegangen.

Es war daher vorauszusetzen, dass es ebenfalls in erster linie fragen dieser art sein mussten, die dem diesjährigen 8. deutschen neuphilologentage zur beratung vorgelegt werden würden. Sie durften aber noch weiter aus dem grunde vorwiegend das programm der diesjährigen verhandlungen ausmachen, da wir uns versichert halten konnten, dass eine sachkundige und sachgemässe erörterung jener fragen vor dem forum einer grossen fachmännischen verbandsversammlung der weiteren entwicklung unseres österreichischen mittelschulwesens nur förderlich und den mit der leitung und überwachung desselben betrauten massgebenden persönlichkeiten nicht unerwünscht sein würde. Mit rücksicht auf die unseren verhältnissen ferner stehenden teilnehmer an dieser versammlung sei es mir gestattet, einige wenige bemerkungen hinzuzufügen über den gegenwärtigen zustand der neusprachlichen studien hier zu lande.

Bei der vor nun fast 50 jahren hier von dem damaligen unterrichtsminister grafen Leo Thun in gemeinschaft mit seinen beiräten Exner und Bonitz durchgeführten reorganisation des unterrichtswesens, wovon auf der wiener philologenversammlung von dem damaligen ersten präsidenten derselben, sr. exzellenz dem gegenwärtigen sektionchef im unterrichtsministerium geb.-rat dr. v. Hartel, anlässlich der enthüllung des denkmals jener drei männer im arkadenhofe unserer universität — dessen besichtigung ich

übrigens den verehrten auswärtigen mitgliedern wärmstens empfehle — ein so ungemein anschauliches und lehrreiches bild in seinem festvortrage entworfen wurde, erfolgte zwar die umgestaltung unserer universitäten so gut wie ganz nach dem vorbilde der deutschen universitäten, die reform der gymnasien wurde aber doch, hauptsächlich wohl in berücksichtigung der in Österreich bestehenden nationalen verhältnisse, wesentlich auf der basis der damals vorhandenen institutionen ins werk gesetzt, so dass unsere gymnasien und ebenso die später ins leben getretenen und ausgestalteten realschulen von den deutschen, und namentlich von den norddeutschen gymnasien und realschulen, nicht unerheblich abweichen.

Ohne auf sonstige verschiedenheiten in der organisation dieser anstalten hinsichtlich ihres lehrplanes und ihrer lehrmethode näher einzugehen, sei nur hervorgehoben, dass in dem lehrplan unserer jetzigen österreichischen gymnasien die neueren sprachen ebenso wenig wie in den früheren als obligatorische unterrichtsgegenstände vertreten sind, und dass andererseits an unseren realschulen nur die neueren sprachen gelehrt werden, nicht aber, wie an vielen schulen dieser art in Deutschland, auch das lateinische. Der unterschied zwischen den deutschen und österreichischen mittelschulen hinsichtlich ihrer organisation und ihrer aufgaben innerhalb des gesamten unterrichtswesens ist im laufe der zeit noch grösser geworden dadurch, dass man in den verschiedenen deutschen staaten versucht hat, und vielleicht nicht immer mit dem erwarteten erfolge, die betr. lehranstalten den im laufe der letzten jahrzehnte infolge des enormen aufschwunges verschiedener zweige der wissenschaften an sie herantretenden, vielfach veränderten anforderungen thunlichst anzupassen, während man hier in folge der von jeher bestehenden strengen sonderung beider bildungsanstalten, von denen die gymnasien die vorbereitung für die universität, die realschulen diejenige für die technik und die gewerblichen berufsarten übernehmen, sie in ihrer ursprünglichen einrichtung und stellung, von gewissen änderungen des revidirten lehrplanes vom jahre 1888 abgesehen, prinzipiell unangetastet gelassen hat.

Es ist wahr, dass in folge dessen, wie der schon genannte hochverehrte festredner der 42. philologenversammlung damals hervorhob, „während anderswo ein heisser kampf das gymnasium umtobte und seine grundfesten erschütterte, demselben bei uns die bedingungen ruhiger arbeit und fortentwicklung gewahrt bleiben konnten“. Und wir dürfen hinzufügen: es ist sicher zum heil des vor 50 jahren neu organisirten österreichischen gymnasiums gewesen, dass es während einer längeren reihe von jahren durch ruhige pflege seiner aufgaben in sich erstarken konnte.

Eine andere frage aber ist es, ob es sich jetzt, nach einem halben jahrhundert, nicht doch schon kräftig genug entwickelt hat, um bei einiger umgestaltung noch einen anderen hochwichtigen, den bedürfnissen der zeit entsprechenden lehrstoff, die neueren sprachen, in sich aufnehmen und verarbeiten zu können.

Und hier habe ich sogleich der leicht möglichen frage der unseren verhältnissen ferner stehenden zu begegnen, ob denn zur pflege des studiums der neueren sprachen während der letzten 50 jahre gar so wenig geschehen sei. Schon die wohl ziemlich allgemein bekannte thatsache, dass unsere österreichischen universitäten auch in dieser hinsicht hinter denjenigen Deutschlands nicht zurückgeblieben sind, dass auch bei uns an allen hochschulen professuren für romanische und englische philologie nebst den dazu gehörigen seminaren und seminarbibliotheken bestehen, enthält eine fast ausreichende beantwortung jener frage. Denn dass diese universitätseinrichtungen auf unsere mittelschulen ihren einfluss ausüben mussten, ist ja selbstverständlich. Aber diese fördernde einwirkung ist doch vorwiegend nur den realschulen zu gute gekommen, während unsere gymnasien, obwohl an manchen das französische und an einigen auch das englische als freier gegenstand gelehrt wird, davon ziemlich unbeeinflusst geblieben sind. Und gerade von den gymnasien, welche hier nach der organisation unserer mittelschulen mit recht die einzigen vorbereitungsanstalten für das universitätsstudium sind, haben wir unseren neuphilologischen nachwuchs an hochschul- wie an mittelschullehrern zu erwarten. Dass darin ein übelstand bezüglich der organisation unseres neusprachlichen studiums und unterrichts liegt, ist sofort einleuchtend. Indes er wäre zu ertragen und auf die eine oder andere art zu kompensiren, wenn er der einzige daraus entspringende nachteil wäre. Dass aber die verabsäumung einer ernstlichen, gründlichen und zweckmässigen pflege des neusprachlichen mittelschulunterrichts viel grössere schäden für die allgemeine geistige ausbildung unserer studirenden jugend und somit des ganzen späteren gelehrtenstandes, für die praktischen erfordernisse aller intellektuellen berufsarten und unserer modernen lebensverhältnisse überhaupt nach sich zieht, ist schon so oft und so eingehend, u. a. auch von mir selber vor 5 jahren in einem vortrage auf der hiesigen philologenversammlung, hervorgehoben worden und wird voraussichtlich aufs neue wieder von viel berufeneren männern in unseren bevorstehenden verhandlungen auf so evidente weise dargethan werden, dass ich hier, zumal ich ja den verhandlungen nicht vorgreifen darf, nicht weiter darauf hinzuweisen brauche.

Wollen Sie mir nur noch gestatten, hochgeehrte anwesende, durch mittheilung eines beherzigenswerten ausspruches einer hervorragenden österreichischen autorität, keiner geringern als Exners, des vorhin erwähnten eigentlichen vaters der österreichischen unterrichtsreform, die bedeutung des neusprachlichen studiums für unser gesamtes unterrichtswesen ins rechte licht zu stellen. In seinem ersten reorganisationsentwurf vom 13. juli 1845 äusserte sich Exner hinsichtlich der notwendigkeit einer gründlichen gymnasialbildung in den obligaten lehrgegenständen, nämlich in mathematik, naturgeschichte, geschichte und den alten sprachen, nachdem er sich über die allgemein bildende bedeutung derselben verbreitet hat, folgendermassen: „Auch muss jeder staat in dieser beziehung rücksicht nehmen auf den zustand der gebildeten staaten neben ihm. Die allgemeine bildung, um welche es sich bei diesen obligatfächern handelt, ist eine allgemeine nicht bloss

in dem Sinne, dass die alle grundsätzliche aufgabe, welche auch in dem, dass die die allgemeine verordnung in der geistigen lehren der geistigen lehren ist: kein zweifel über kann die lösung einer geistigen unter dieser allgemeinen sache einen kampf der geistigen für sich wird und nicht."

Wenn wir zugestehen müssen, dass diese geistige lehren heute noch auf der sprachlichen studien sehr anwendung findet, so kann es nicht zweifelhaft sein, dass nicht mehr über die von einer aufgestellten unterrichtungsanstalten die eigentliche der grundsätzlichen annehmen dürfen, sondern dass diese in unserer zeit wohl auch von den selbst, wenn er jetzt heute, ebenfalls die französische und die englische sprache lehrgelehrt werden würden. Übrigens darf ich nicht unterlassen, darüber anzuerkennen, dass damit von selbst unserer hohen unterrichtsverwaltung in gegenwärtiger zeit gerade der erste anfang gemacht wird. Dennoch anstandslos werde ich mich überhaupt schuldig machen, wenn ich es unterlassen herverzuheben, dass für die pflege des neuprälatischen studiums, soweit es eben über eine geistliche lehrung findet, nicht nur in unserer universitäten durch gründung von neuen lehrstühlen, schaffung und lehrung von lehrstühlen, gründung von seminaren und von schulen wissenschaftlicher publikationen, sondern auch durch verleihung von bedeutenden reisestipendien an unsere lehrstuhlkandidaten und von lehrstipendien an unsere bereits wirklich thätigen lehrer seitens unserer ministeriums in ausgedehnter und umfassender weise gesorgt worden ist, als von irgend einer anderen unterrichtsverwaltung der nachbarstaaten. (Beifall.) Eben daraus aber schließt wir die berechnete hoffnung, dass es unserer einkichtvollen und zielbewussten unterrichtsverwaltung gelingen wird, die nicht minder in unseren staatlichen verhältnissen wie in der historischen entwicklung unseres unterrichtswesens liegenden bedeutenden schwierigkeiten zu überwinden und dem neuprälatischen studium innerhalb des gesamten unterrichtswesens diejenige stellung zu verschaffen, die es ihm im universitätsunterricht bereits eingenommen hat, und die für diesen erst die notwendige vorbereitung ist, um einer vollen und gedeihlichen entfaltung seiner wirkksamkeit sich erfreuen zu können zum heil einer harmonischen ausgestaltung des gesamten mittelschulwesens. Und wenn das zu ende gehende jahrhundert noch nicht zu diesem resultat gelangen sollte, so wird es unzweifelhaft der nächsten zukunft nicht lange mehr vorenthalten bleiben.

Erinnern wir uns doch einen augenblick an die denkwürdigen worte, mit denen der leitende staatsmann der österreichisch-ungarischen monarchie, graf Goluchowski, in seiner in der delegationssitzung vom 12. d. m. aufs neue bekräftigten glänzenden rede vom 21. november v. j. das kommende jahrhundert charakterisiert hat: „Wie das 16. und 17. jahrhundert mit den religiösen kämpfen ausgefüllt waren, wie im 18. jahrhundert die liberalen ideen zum durchbruch kamen, wie das gegenwärtige jahrhundert durch das aufsteigen der nationalitätenfrage sich charakterisiert, so sagt sich das 20. jahrhundert für Europa als ein jahrhundert des ringens ums dasein

auf handelspolitischem gebiete an, und vereint müssen sich die europäischen völker zusammenfinden, um in der verteidigung ihrer existenzbedingungen erfolgreich wirken zu können.“ Wenn diese, aus einem klaren einblick in die kulturströmungen der zeit abgeleitete, wohl von keiner seite angefochtene, sondern im gegenteil mit allgemeiner zustimmung aufgenommene charakteristik des bevorstehenden säkulums sich, wie zu erwarten steht, bewahrheiten wird, so ist es einleuchtend, dass die völker Europas, falls sie sich zur verteidigung ihrer existenzbedingungen zusammenfinden sollen, dazu mehr denn je des verständigungs- und vereinigungsmittels der grossen, wenn ich so sagen darf, internationalen kultursprachen, vor allem der englischen, deutschen und französischen sprache bedürfen werden, dass sie mittels der kenntnis dieser sprachen sich alle fortschritte und segnungen unserer modernen zivilisation, auf welchem gebiete immer, zum kampf um dasein werden aneignen können und müssen, und dass selbstverständlich die hauptträger der bildung eines staates dieser ausrüstung zu einem erfolgreichen kampf, der sich auf wissenschaftlichem gebiete freilich zu einem wettkampf gestaltet, am wenigsten werden entbehren können.

Denn soviel ist sicher: geradeso wie das christentum nicht in der sprache des kleinen hebräischen volkes, von dem es ausgegangen ist, sondern in den beiden grossen kultur- und weltsprachen des altertums, der griechischen und lateinischen, die zivilisierte welt erobert, oder vielmehr die halbe welt zivilisiert hat, so wird auch jede grosse weltbewegende idee unserer tage, jede bedeutende wissenschaftliche entdeckung, jede epochemachende erfindung, die etwa dem kommenden jahrhundert die signatur aufzudrücken bestimmt ist, möge sie nun einem deutschen, franzosen, italiener, engländer, oder, was für den allgemeinen fortschritt der zivilisation ja ganz gleichwertig sein wird, einem holländer, dänen, schweden, tschechen oder polen ihre entstehung verdanken, nicht in der sprache einer dieser zuletzt genannten kleinen nationen, sondern durch das medium der grossen westeuropäischen weltsprachen zum gemeingut der menschheit werden. (Lebhafter beifall.) Darin liegt die bedeutung der sache, die wir vertreten, darin die sichere zuversicht auf ihren endlichen erfolg.

Der von uns zu erstrebende und erhoffte erfolg wird aber nicht etwa darin bestehen, die alten sprachen aus zweckentsprechender stellung zu verdrängen; vielmehr ihnen hilfreich zur seite zu treten zur mehrung des gemeinsamen schatzes humanistischer und durch unsere mitwirkung auch realistischer bildung — das ist unser wunsch und unser bemühen. In der festen erwartung, dass dies immer allgemeiner anerkannt werde, begrüssen wir nochmals alle, die zur beratung über die besten mittel und wege für die zweckmässigste förderung unserer gemeinsamen bestrebungen hier sich versammelt haben, aufs herzlichste.

Möge ferner auch diese versammlung, ähnlich wie die zahlreichen anderen grossen deutschen wanderversammlungen, mit dazu dienen, die auf einer jahrhunderte langen gemeinsamen kulturentwicklung beruhenden bande zwischen Deutschland und Österreich noch fester und inniger, hoffentlich

für alle zeiten, zu verknüpfen! (Lebhafter beifall.) Möge sie aber auch mit dazu beitragen, ähnlich wie die grossen internationalen wissenschaftlichen versammlungen, die alljährlich in allen europäischen hauptstädten, von Madrid bis Moskau, von Stockholm bis Rom tagen, wenn auch in engeren grenzen, die geister, die sich auf anderen gebieten oft feindlich gegenüberstehen, zusammenzuführen zur anerkennung und förderung gemeinsamer hoher, über die fragen des nationalitätenhaders weit hinausgehender idealer aufgaben und ziele, wie dies in erfreulicher weise zum ausdruck gelangt ist in der beteiligung auch nichtdeutscher fachgenossen an der bescheidenen, von neuphilologen aller österreichischen universitäten Ihnen dargebrachten festschrift, die Ihnen zur ergänzung der vorwiegend methodischen und organisatorischen verhandlungen dieser versammlung im verein mit der zweiten, von den mittelschulen veranstalteten festschrift das wissenschaftliche leben der österreichischen neuphilologen veranschaulichen soll. Wollen Sie diese, sowie andere veranstaltungen, die Ihnen zu unserer herzlichsten freude dank der wohlwollenden unterstützung und förderung unseres hohen ministeriums für kultus und unterricht, dem gütigen entgegenkommen der hohen generalintendanz und der direktionen der k. k. hoftheater, der liebenswürdigen einladung des herrn bürgermeisters, dem liberalen anerbieten der Südbahn- und Schneebergbahn-direktion, sowie anderer faktoren hier dargeboten werden, in freundlicher gesinnung entgegennehmen, und wollen Sie, verehrte gäste und festgenossen, sich von mir, einem geborenen norddeutschen, der hier vor mehr als zwanzig jahren eine zweite schöne heimat gefunden hat (beifall), sich die versicherung geben lassen, dass man nirgendwo im weiten deutschen reiche Ihnen herzlicher und wärmer als hier in der alten deutschen kaiserstadt Wien entgegenrufen kann: Willkommen! und nochmals willkommen! (Sturm. beifall.)

(Es tritt eine kurze pause ein.)

Nach wiedereröffnung der sitzung macht der vorsitzende mitteilung von dem hinscheiden einiger mitglieder des neuphilologischen verbandes während der beiden letzten jahre, der herren prof. *Hermann Becker* in Mannheim, privatdozent *Negele* an der technischen hochschule zu Stuttgart, oberlehrer dr. *Classen* in Dresden und des vor wenigen wochen im Bodensee verunglückten hofrats prof. *Bühler*, eines eifrigen mitgliedes des wiener neuphilologischen vereins. Die versammlung erhebt sich zu ehren der verstorbenen von den sitzen.

Weiter wird vom vorsitzenden bekannt gegeben, dass an die versammlung mit den besten wünschen für einen erfolgreichen verlauf der verhandlungen eine reihe von begrüßungsschreiben und telegrammen eingegangen sind, u. a. von den herren regirungs- und schulrat Wätzoldt in Breslau, Oberschulrat von Sallwürk in Karlsruhe, prof. Wendelin Förster in Bonn, prof. Suchier in Halle, prof. Sachs in Berlin und dem begründer des verbandes prof. Ey in Hannover.

Das wort erhält sodann

prof. *Hartmann - Leipzig*: Hochansehnliche versammlung! Im namen des vorstandes des sächsischen neuphilologenverbandes, der mich in gemein-

schaft mit meinem dresdner kollegen dr. Börner zur teilnahme an dieser hohen versammlung abgeordnet hat, überbringe ich Ihnen die herzlichsten grüsse und wünsche aus unserem Sachsenlande. Seit anbeginn unseres neuphilologischen verbandslebens in Sachsen sind wir uns des zusammenhanges mit dem deutschen neuphilologenverbande bewusst gewesen, und wir haben statutarisch dafür gesorgt, dass dieser zusammenhang aufrecht erhalten wird. Wir erweisen uns dadurch nur dankbar für die zahlreichen anregungen, die von den versammlungen des deutschen verbandes auch auf uns in Sachsen übergeströmt und für die vielen keime, die auch in Sachsen durch ihn aufgegangen sind. Unser leipziger verein für neuere philologie ist so recht eigentlich selbst eine frucht der bestrebungen des deutschen verbandes, denn er entstand unter der unmittelbaren anregung der dresdner verbandstage von 1888, und was unseren sächsischen verband anlangt, so würde er kaum ins leben getreten sein, wenn der deutsche verband ihm nicht vorausgegangen wäre. Ich darf hier wohl daran erinnern, dass die gründung unseres landesverbandes sich fast genau auf der linie bewegt, die in § 2 der satzungen des allgemeinen deutschen verbandes vorgezeichnet ist, wo es heisst: Die aufgabe des deutschen verbandes wird erstrebt „durch gründung von vereinen, welche wieder unter einander in verbindung treten, und welche die vereinzelt wohnenden vertreter und freunde der neueren sprachen an sich anschliessen.“ So in der that ist die entwicklung der dinge bei uns in Sachsen gewesen. Dresden und Leipzig haben sich die hand gereicht, und nachdem einmal dieser feste kristallisationspunkt geschaffen war, ist es uns leicht geworden, die übrigen neuphilologen des königreichs unter einer fahne zu scharen. Es ist vielleicht gerade hier der geeignete ort, daran zu erinnern, dass der weg zur begründung grösserer neuphilologischer verbände, wie er in § 2 vorgezeichnet ist, ein sehr gangbarer weg ist, nicht nur in Sachsen, sondern auch ausserhalb Sachsens, und dass es sich lohnt, diesen weg zu beschreiten. Und so schliesse ich mit dem herzlichen wunsche, dass in nicht ferner zukunft der allgemeine deutsche neuphilologenverband eine stattliche reihe von neuphilologischen landes- und provinzialverbänden neben sich sehen mag, einem stolzen admiralschiffe vergleichbar, das inmitten einer glänzenden flottile kleinerer fahrzeuge einherfährt, die aus seiner nähe kraft schöpfen und ihm selbst zur erfüllung seiner hohen aufgaben ihre unterstützung leihen. (Lebhafter beifall.)

Es folgt, nachdem prof. *Wendt* den vorsitz übernommen hat, der erste vortrag über „Die bedeutung der neueren sprachen im lehrplane der preussischen gymnasien“ von

Geh. reg.-rat dr. Münch-Berlin. Der redner führt aus: Die frage der lehrpläne gehört zu den nöten der zeit. Die schulmänner können sie nicht allein entscheiden. Es lässt sich kein bildungsideal aufstellen, das lediglich auf sich selbst ruht. „An jedem unterrichtsgegenstande soll zugleich das stofflich utilitarische, das formal schulende und das ideal bildende zur geltung kommen.“ Aber nicht alle unterrichtsgebiete haben nach allen

drei seiten hin die gleiche bedeutung. „Dass jedes fach recht nach seiner art und seinem vermögen in anderer weise kräfte in anspruch nimmt und ausbildet, das macht die mannigfaltigkeit nicht bloss erträglich, sondern wertvoll.“

Der redner schildert kurz die dem englischen und dem französischen durch die neuen lehrpläne zugewiesene stellung. „Und kaum ist irgendwo über diese neuerung klage geäußert worden. . . . Die überzeugung von der notwendigkeit einer gewissen — und einer nicht ganz verächtlichen, nicht bloss äusserlich scheinbaren — ausbildung nach dieser seite ist eben doch allgemein geworden; auch der weltfremde büchermensch hat nicht so weltfremd bleiben können, um sich ihr zu verschliessen. Dazu hat aber, ebenso wie das bedürfnis dieses besitzes gefühlt wird, unverkennbar die vervollkommnung des unterrichtsbetriebes gewirkt, wie sehr auch die meinungen über das allerbeste verfahren noch auseinander gehen und verschieden die thatsächliche übung im lande überhaupt noch ist. Dem ernste, mit welchem die neusprachliche lehrerschaft die fragen ihres faches, die kleinen wie die grossen, gegenwärtig nimmt, dem eifer des suchens und versuchens, der opferwilligen bemühung und den doch auch immer deutlicher hervortretenden ergebnissen haben wohl auch die ausserhalb stehenden sich nicht auf die dauer achselzuckend gegenüberstellen können, wenn auch in vertrauter berührung und in enger bücherkammer noch etliches naserümpfen sich vollziehen mag, wovon ja aber nichts in der welt umgestossen wird. *Artem non odit nisi ignarus* liest der besucher der deutschen reichshauptstadt über dem der bildenden kunst gewidmeten museum; es gilt nicht minder von allerlei anderen künsten. Noch in den letzten monaten war zu beobachten, wie die unserem gebiete geltenden, von leisem spotte begleiteten zweifel in dem guten buche eines unserer hervorragendsten schulmänner doch selbst bei denjenigen seiner öffentlichen beurteiler auf widerspruch stiessen, die im übrigen nur begeisterte zustimmung für den inhalt des buches hatten.“

Die neueren sprachen haben weder an den realanstalten, noch gar an den gymnasien die gleiche aufgabe wie die alten sprachen. Daher ist nicht das gleiche verfahren am platze. Die amtlichen forderungen sind mit rücksicht auf die anschauungen gestellt, die sich innerhalb der letzten 15 jahre bei den lehrenden fachmännern selbst entwickelt haben. Der amtliche ausdruck ist noch nicht das mittel, das beste innerhalb des wirklichen unterrichts hervorzurufen. Selbst zur rechten auffassung der aufgezeichneten vorschriften ist ein schon vorhandenes inneres verständnis der aufgabe nötig. „Und es ist durch beides zusammen, die amtliche forderung und das fachliche streben, die sichere richtung — auch für die besondere aufgabe an den humanistischen gymnasien — im grundsatz gewonnen. Wer noch in alten gepflogenheiten feststeht, von grammatischen regeln vor allem ausgeht, in ihnen schwelgt, in alle breite und tiefe sich ergeben will, beständig hin und her übersetzen lässt, herkömmliche schriftwerke von abstraktem und einseitigem inhalt zur lektüre nimmt, allerlei

lehrt und wenig leben entzündet, allerlei wissen schafft und wenig matten, zaghaftes, schwerfälliges und fragwürdiges können, der kann der ehrenwerteste mensch und selbst ein sehr gewissenhafter beamter sein, aber er zählt in seinem fachkreise nicht eigentlich mehr mit. Auch der druck, den hie und da wissenschaftlich-akademische autorität — zu stolz, um sich die wirklichen bedürfnisse des schulunterrichts vor augen zu stellen, und zugleich besorgt, dass der wissenschaftliche sinn über den praktischen bestrebungen zu schanden werde — den solche autorität in einem jener richtung ungünstigen sinne auf einen teil der lehrerkreise ausübt, behält doch auf die dauer keine wirkung. . . . Das neue also, das echt lebendige, setzt sich durch. . . . Es besteht, wie gesagt, ein unterschied in der aufgabe der neueren und der alten sprachen im unterricht. . . . Wie viel die schulung der sinne im aufnehmen und nachbilden, überwinden und beherrschen der fremdartigen lautwelt überhaupt schulung der persönlichkeit bedeutet, das ist freilich noch nicht allen philologen bekannt geworden, aber dem kundigen darum doch unzweifelhaft.“ Nötigung zum raschen, lebendigen, praktischen ist uns heilsam. Eine nation bleibt stets im wettbewerb. Ein nationaler utilitarismus ist berechtigt. Die bekanntschaft mit der geisteswelt der gleichzeitigen grössten kulturvölker kann für die freilich beklagenswerte vernachlässigung der klassischen litteratur durch die humanistisch gebildeten wohl einen ersatz bieten. — Weil der wechsel befreiend wirkt, ist neue überbürdung durch die neueren sprachen im gymnasium nicht zu fürchten. Auch dürfte das französische dem lateinischen schon nach einem jahre folgen. „Die prüfungsziele der gymnasien sind zur zeit in einer weise formulirt, die sowohl mit den natürlichen zielen als auch mit der angeordneten unterrichtsweise nicht eigentlich zusammenstimmt, und die überwindung dieses widerspruchs bildet unverkennbar eine aufgabe der nächsten zeit.“ Die verachtung der angeblichen *méthode du perroquet* beruht auf nichtwürdigung des thatsächlichen psychologischen prozesses bei der nachahmenden sprechübung. Aber nicht alle werden sich in gleicher richtung hervorthun. Je nach der persönlichkeit des lehrers muss ihm eine gewisse freiheit der bewegung bleiben.

Der redner betont zum schluss den gewinn durch austausch der erfahrungen und ansichten auch zwischen den deutschen und österreichischen fachmännern und hofft auf diesen austausch für die zukunft.¹

Nachdem der vorsitzende dem redner für seinen ungemein inhaltreichen vortrag gedankt hat, schlägt er nachträglich die herren professoren Friedwagner und Brotanek, beide aus Wien, als schriftführer der versammlung vor. Die beiden herren werden gewählt.

Da es zweckmässig erscheint, über die ausführungen des herrn geh. reg.-rat dr. Münch und diejenigen des nächsten vortrags wegen ihres engen

¹ Der vortrag wird in der *Zeitschrift für gymnasialwesen* vollständig gedruckt werden. D. red.

zusammenhanges gemeinsam die diskussion zu eröffnen, so erhält sofort zu einem vortrage über „Schulreform und reformschulen in Deutschland“ das wort

*Direktor Walter-Frankfurt a. M.*¹ (Lebhafter, lang anhaltender beifall.)

Auf vorschlag des vorsitzenden beschliesst die versammlung, sogleich in die diskussion einzutreten.

Direktor Walter teilt noch mit, dass er eine anzahl von schriften auslegen werde für diejenigen herren, die für die reformfrage ein besonderes interesse hätten und sich die schriften zu eingehenderem studium vielleicht anzuschaffen wünschten. Über punkte, die in seinem vortrage etwa dunkel geblieben seien, sei er zu jeder nötigen aufklärung bereit.

Vorsitzender: Ich habe zunächst mitteilung zu machen von einem antrage des herrn prof. Vieter und in verbindung damit einem weiteren antrage des herrn prof. Schröer, die mir soeben übergeben worden sind.

Prof. dr. Schröer-Freiburg: M. h., ich glaube, durch den eindruck der drei gehörten vorträge wird bei vielen der wunsch rege geworden sein, unserer überzeugung von der notwendigkeit des unterrichts im englischen und französischen an deutschen und deutsch-österreichischen schulen ausdruck zu geben. Ich sage drei vorträge, denn nicht nur die vorträge des herrn geheimrats Münch und des herrn direktors Walter, sondern auch die einleitenden und sehr lehrreichen bemerkungen des herrn hofrats Schipper über die behandlung der neueren sprachen an den deutsch-österreichischen schulen sind wohl für sehr viele der herren, namentlich der reichsdeutschen, ganz besonders wichtig gewesen. Ich möchte also den antrag stellen:

„Der 8. allgemeine deutsche neuphilologentag wolle beschliessen, folgende resolution zu fassen und zur kenntnis der betr. unterrichtsverwaltungen gelangen zu lassen: Das englische und französische sind als unterrichtsgegenstände in den lehrplan aller deutschen und deutsch-österreichischen gymnasien einzuordnen.“

Der vorsitzende verliest die anträge des prof. dr. Vieter-Marburg:

„1) Der 8. neuphilologentag in Wien hält für dringend erforderlich, dass die englische philologie an allen universitäten deutscher zunge durch ein etatsmässiges ordinariat vertreten sei.

2) Er ersucht seinen dermaligen vorstand, diesen dringenden wunsch den unterrichtsverwaltungen in Deutschland und Österreich im namen des verbandes ungesäumt zur geneigten beachtung zu empfehlen.“

Infolge einer anregung aus der versammlung heraus wird die abstimmung sofort vorgenommen. Die drei anträge finden *einstimmige annahme*. Es wird nun die diskussion über den Walterschen vortrag eröffnet.

Prof. Klinghardt-Bendsburg: Meine herren! Das bild der reformschule, das uns eben vorgeführt wurde, geht in seinen hauptzügen wohl zurück auf das vorbild der schwedischen einheitschule. Nun ist es ja gewiss ein durchaus erprobtes wort: „Probiren geht über studiren“, und deswegen

¹ Abgedruckt im vorliegenden heft, s. 208—219.

haben die frankfurter herren sich vor allen dingen ans probiren gemacht und sind zu jenem vorzüglichen resultate gekommen, von dem wir haben kenntnis nehmen können. Lassen Sie mich aber das ein wenig ergänzen, was herr direktor Walter uns mitteilte über die frankfurter erprobungen der einheitsschule, einer schule mit einheitlicher basis, aus der sich aber mit naturgemässheit auch die einheitsschule mit einheitlicher spitze entwickeln wird. Nun, meine herren, es liegen in Frankfurt die ergebnisse weniger jahre vor. Es ist ausserordentlich wichtig und wird seines eindrucks hoffentlich nicht verfehlen, wenn wir hinzufügen die erfahrungen einer generation mit der einheitsschule in Schweden. Der gedanke ist selbst deutschen regirungen nahe getreten, als in Deutschland zum ersten male bekannt wurde, in wie wirklich praktischer weise man in Schweden angefangen habe, der grossen schulfrage nahe zu treten; und als dann bedenkten laut wurden, dass das alles doch wohl nicht gut enden könne, wenn man mit der modernen sprache anfangen, da sind nicht nur männer aus Deutschland hinübergewandert, um sich von dem stande der dinge zu überzeugen, sondern es hat auch eine sehr angesehene regierung ausdrücklich bei dem unterrichtsdepartement in Stockholm angefragt, wie die schwedische regierung sich zu der einheitsschule — wie sie sich in Frankfurt ungefähr zeigt — stelle, nachdem man lange, schon 10, 20 jahre, erfahrungen damit haben machen können; ob sie meine, die sache sei noch im ungewissen, man befinde sich auf einem irrwege und es sei ein rückwärtsgehen auf den alten standpunkt möglich. Ich glaube vollkommen richtig orientirt zu sein, wenn ich sage, dass dann seitens Schwedens amtlich die erklärung abgegeben wurde, dass man noch nie auf den gedanken gekommen sei, etwa von dieser einheitsschule rückwärts zu schreiten. Es herrsche seitens der regierung und des reichstages eine vollkommene befriedigung darüber, und zwar vor allen dingen aus den von Walter angeführten praktischen gründen, dass eltern wie schüler nicht allzufrüh die entscheidung zu treffen brauchen, und auch aus dem Gesichtspunkte des nationalen utilitarismus, um mich eines ausdrucks zu bedienen, der vorhin so glücklich von herrn geh.-rat Münch angewandt wurde. Ich darf Ihnen noch mitteilen, dass die regierung allerdings gesonnen ist, vorläufig wenigstens bei der jetzigen einrichtung dieser einheitsschule stehen zu bleiben. Die schwedische regierung steht in engem zusammenhange mit dem standpunkte der altphilologen, und da möchte ich, wenn es herr direktor Walter gestattet, einen Gesichtspunkt ergänzend nennen, den man kennen muss, um sich darnach einzurichten. Unterrichtstechnisch sind selbst nicht durch die frankfurter erfahrungen die wahren anhänger der alten methode zu gewinnen, denn es ist nicht zu leugnen: jemehr von unten her abgeschnitten wird von dem griechischen und lateinischen kursus, desto kleiner wird der platz für latein und griechisch und der platz, den die altklassischen philologen einnehmen. Und da ist es denn nun sehr menschlich, wenn letztere sich solcher entwicklung, unbekümmert um sachliche Gesichtspunkte, lediglich aus persönlichen gründen widersetzen. Es wirkt unangenehm, seine

domäne beschränkt zu sehen, auf immer weniger zahlreich werdende klassen beschränkt zu werden. Darum trägt auch die schwedische regierung bedenken noch weiter zu gehen. Aber das volk und die lehrer, die im schwedischen reichstage die lehrerschaft vertreten, altphilologen und nicht-altphilologen, die sagen sich: wir haben mit dieser einheitsschule so gute erfahrungen gemacht, unter inneren und äusseren gesichtspunkten, dass wir beantragen — und der antrag wurde wirklich gestellt — auch den oberrealschülern, nur mit einem ganz geringen lateinkursus, den zutritt zu allen privilegien zu gewähren. Genug, die im reichstage befindlichen lehrer sind fast einstimmig dafür, dass man noch weiter geht und die einheit bis einschliesslich des fünften jahres verordnet, so dass alle schüler nicht bloss drei, sondern fünf jahre lang denselben unterricht geniessen. Diese lehrer haben sich in den 20 jahren erfahrungen so von der ausführbarkeit überzeugt, und der ganze reichstag ist so davon durchdrungen, dass in der zweiten kammer eine überwältigende majorität dafür vorhanden ist; und in der ersten kammer, wo auch eine mehrheit dafür vorhanden war, bestehend aus theologen, bürgermeistern, fachleuten, hat man den antrag auf uneingeschränkte eröffnng der universität für die oberrealschüler, wie auch den antrag auf immer grössere vollendung der einheitsschule nur dadurch zu fälle gebracht, dass man ihn hinausschob, bis möglichst viele abgeordnete schon abgereist waren. Dann erst brachte man ihn zur geschäftsordnungsmässigen erledigung, wobei er einstweilen noch abgewiesen wurde, aber es besteht die bestimmte aussicht, dass er in den nächsten jahren wird angenommen werden. Ich meine, eine solche erfahrung muss ermutigend dem wege zuführen, den zunächst Frankfurt und eine anzahl andere städte betreten haben, wenn auch nur wenige unter uns, zumal nicht die massgebenden persönlichkeiten, gesonnen sein mögen, denselben soweit zu verfolgen wie die schweden. (Lebhafter beifall.)

Sprachlehrer Reyer-Wien spricht sich erfreut über die frankfurter bestrebungen aus, erwartet aber noch viel bedeutendere erfolge bei anwendung der phonetischen schrift, die schon in der volksschule gelehrt werden müsse. Auch parallelgrammatiken hätten zur anwendung zu kommen, so dass, wer die eine durchgearbeitet habe, sofort in der für eine andere sprache zu hause sei.

Der redner wird vom vorsitzenden ersucht, nicht momente in die diskussion hineinzutragen, die mit dem Walterschen vortrage nur in sehr losem zusammenhange ständen. Er verzichtet auf weitere ausführungen.

Prof. Schmedding-Duisburg: Stände ich auf deutschem boden, so würde ich etwas ausführlicher sprechen, aber die österreichischen kollegen will ich nicht allzulange mit spezifisch deutschen anschauungen aufhalten. Ich habe den verlauf der reformbewegung in Deutschland ganz genau mitgemacht. Was ich dazu bemerken möchte, ist kurz dies: die bewegung in Deutschland begann mit dem, was herr Walter ausführte; keine schule wird gedeihen, wenn der staat sagt, sie ist nicht gut genug, die schüler können wir nicht überall brauchen; keine schule wird gedeihen, wenn sie nicht die

berechtigung besitzt, mit denen der staat die schulen ausgestattet hat, die allen leuten die wege öffnen zu allen ämtern. So war also der erste kampf der um die gleichberechtigung der schulen, die damals da waren, mit dem gymnasium. Bald darauf kam der andere punkt, den Walter hervorgehoben hat. Man sagte: es geht nicht, dass wir die jungen leute ins leben gehen lassen mit einer solchen vorbereitung, wie es der anfang mit den klassischen sprachen ist. Es trat dann eine versammlung zusammen, und man sah ein: beides zusammen können wir nicht erreichen, und so wurde gesagt: wir müssen zuerst dafür sorgen, dass die verschiedenen schulen gleiche rechte erhalten. Die andere idee des anfangens mit einer anderen sprache schief einsteilen. Es dauerte aber denen, die die idee befürworteten, zu lange, und so wurde auch die zweite idee weiter verfolgt. Dir. Walter und der ganze frankfurter plan erstrebt nun beide dinge. In einem punkte stimme ich mit Walter nicht ganz überein. Wenn er gesagt hat: ich erinnere an provinzialschulrat Matthias und an direktor Reinhardt, so glaube ich nicht, dass er noch 6 oder 9 andere namen hätte hinzufügen können. Ich will damit sagen: es scheint mir wünschenswert, dass sich der kampf, den dir. Walter führt, mit solchem geschick und solchem erfolg führt, sich etwas mehr gegen das gymnasium wendet. Bisher sind eigentlich nur realgymnasien gewonnen worden und, soviel ich weiss, von gymnasien nur Frankfurt und das königl. Friedrichsgymnasium in Breslau, also zwei schulen, das andere sind alles umwandlungen von realgymnasien und oberrealschulen. Die gymnasien bleiben also in ihren vorrechten, und wir kommen so nicht weiter.

Prof. Berni-Konstanz: Ich will keine grosse rede halten, ich will nur konstatieren, dass die priorität der idee nicht Deutschland, dass sie der Schweiz gehört. Ich habe selbst an einer schule gewirkt, an einer bezirksschule (progymnasium), wo mit französisch angefangen wurde, das dann durchgeführt wurde durch alle klassen. Die resultate waren die nämlichen, wie wir eben gehört haben. Die schüler kamen aus der volksschule, waren 12 jahre alt und blieben bis zum 16., dann kamen sie an die kantonsschule, wo sie in eine der beiden abteilungen, in das gymnasium oder die gewerbeschule, eintraten. Die abzweigung erfolgte schon mit der 2. klasse der bezirksschule, wo die schüler, die sich dem höheren studium widmen wollten, das latein begannen. In der 3. klasse fingen diejenigen, die für einen praktischen beruf oder die industrie bestimmt waren, das englische und italienische an. In der 4. erhielten dann die lateiner griechisch. An den kantonsschulen wird im ganzen ein ähnlicher gang eingehalten, überhaupt ein übergang von einer abteilung in die andere soviel als möglich erleichtert.

Es ist nun noch ein punkt, den ich berühren möchte. Mit dem 9. jahre anzufangen, eine fremde sprache zu treiben, scheint mir ganz entschieden verfrüht. Ich möchte glauben, dass es vielleicht sogar besser wäre, wenn im ersten jahre überhaupt keine fremde sprache getrieben würde, sondern wenn die schüler im deutschen besser geschult würden. Es wird soviel geklagt über mangel an grammatischer kenntnis und sprachlicher übung bei den schülern; wenn die fremde sprache im ersten jahre wegfiel, fände man wohl mittel und wege, diesem mangel abzuhefen. Ich will nicht

sagen, dass erst mit dem 12. jahre anzufangen meinen beifall hätte, aber es scheint mir, die schüler kämen weiter, wenn man nicht zu früh in die fremde ginge und die muttersprache etwas solider triebe.

Direktor Walter (zum schlusswort): M. h., ich danke Ihnen für das interesse, das Sie der frage so freundlich entgegengebracht haben. Wie gesagt, ich musste mich beschränken. Es ist selbstverständlich, dass der plan in anderen ländern vorgänger gefunden hat, doch möchte ich bemerken, dass ein wesentlicher unterschied zu gunsten unseres planes vorliegt. In der Schweiz sowohl wie in Schweden und Norwegen treten in drei jahren drei neue sprachen auf, in der Schweiz von unten an, in Schweden vom 4. jahrgange an, latein, französisch, griechisch. Darin liegt ein ausserordentliches hemmnis für eine vertiefung in die neue sprache, und so ist ein ausserordentlicher vorzug gerade dieses frankfurter reformplanes, der einen zwischenraum von drei und zwei jahren gewährt, dass viel sicherer und fester in die fremde sprache hineingeschritten werden kann. Ich habe vorhin vergessen zu erwähnen, dass unsere regirung sich nicht von vorn herein auf den standpunkt stellt, dass durchaus dieses frankfurter system zum siege kommen müsste, sie hat auch andere versuche gestattet; z. b. ist in Osnabrück und Geestemünde gestattet worden, den unterricht mit englisch zu beginnen, das ja der deutschen sprache noch näher liegt, und wenn das englische einmal obligatorisch eingeführt würde an allen deutschen schulen, auch an den gymnasien, dann wäre nach meiner anschauung englisch die sprache, die zuerst gelehrt werden müsste, dann französisch und dann latein. Jetzt aber wollen wir uns begnügen mit dem, was wir schon erreicht haben: mit dem zugeständnis, freie proben zu veranstalten. Es wird nicht gesagt: ihr müsst im norden unterrichten wie im süden, sondern: im norden sind andere vorbedingungen und forderungen da, beginnt da mit englisch. Das richtige wird sich aus diesen vielseitigen bestrebungen schon herausheben.

Von den gegnern wird gern gesagt, besonders von geh.-rat Uhlig, dass nur vorzügliche schüler und besonders tüchtige lehrer zu solchen versuchen geeignet wären. An unserer schule kann ich von einem vorzüglichen schülermaterial nicht sprechen; die besten schüler hat das gymnasium. Die arbeiten, die ich vorlege, sind von recht mittelmässigen schülern; die folgenden werden besser sein. An anderen anstalten sind aber auch viele hemmnisse vorhanden. Wir dürfen nicht mit den besonders befähigten, wir müssen vielmehr mit dem durchschnitt rechnen.

Noch ein wort über das, was herr professor Schmeding hervor gehoben hat wegen der gymnasien. Auf einmal können wir solche umwandlungen nicht erwarten. Es sind übrigens mehr gymnasien als Sie annehmen: Frankfurt, Hannover, Ohrdruf, Breslau, Schöneberg, Magdeburg; und Danzig wird jetzt anfangen. Es ist also schon eine ganze reihe von schulen, und wahrscheinlich gibt es noch mehr, von denen ich nichts weiss. Sie können versichert sein, dass die umbildung von städtischen schulen zu reformanstalten nicht gehemmt wird. Allerdings hat

der staat eigene anstalten selbst noch nicht umgewandelt ausser dem Friedrichsgymnasium zu Breslau, er unterstützt aber überall die neigung der städte, solche versuche zu machen. Wir dürfen nicht sagen, dass er ihnen abhold wäre; er wird unparteiisch beurteilen, wie weit wir kommen.

Was die phonetik anlangt, so möchte ich kurz bemerken, dass diese jetzt auch schon eine recht grosse rolle in dem methodischen neusprachlichen unterrichte spielt.

Ich möchte nun den herren nochmals danken und daran die bitte knüpfen, die freundliche gesinnung für die reformschule auch in weitere kreise hinauszutragen. Dass es keine materiellen rücksichten sind, die uns bewegen, das wissen Sie alle; es ist nur die überzeugung von der wahrheit dessen, was herr geh.-rat Münch ausgeführt hat, dass eine berücksichtigung der der modernen zeit und auch der modernen verhältnisse wiederum die grundlage für eine gedeihliche ideale entwicklung eines ganzen volkes ist, und dass ausserdem in der verbindung der einzelnen völker untereinander, in der grösseren kenntnisnahme ihrer verhältnisse und einrichtungen, in der erlernung der modernen sprachen doch wiederum ein wirksames mittel der annäherung der nationen und der herausbildung weiterer herzlicher beziehungen, trotz des wettkampfes, den sie unter einander bestehen, enthalten ist. (Lebhafter beifall.)

Dr. Farinelli-Innsbruck spricht sodann über *Leopardis und Lenaus pessimismus*.

Der vortrag wird mit lebhaftem beifall aufgenommen.

(Schluss der sitzung 1 1/2 uhr.)

3. ZWEITE SITZUNG.

Mittwoch, den 1. juni, vormittags 8 1/2 uhr.

Vorsitzender direktor Fetter macht nach eröffnung der sitzung mitteilung von zwei begrüssungstelegrammen, die an die versammlung eingegangen, und bittet dieselbe sodann, zwei revisoren zu wählen, die nach vorgenommener revision bericht über die kasse erstatten sollen.

Prof. Scheffler-Dresden schlägt prof. Ullrich-Wien und prof. Hangen-Darmstadt vor.

Die versammlung ist mit dem vorschlage einverstanden, die beiden herren nehmen die wahl an.

Das wort erhält

Prof. Bouvier-Genf: M. h.! Gestatten Sie mir zuerst dem achten deutschen neuphilologentage einen freundlichen gruss von der universität Genf auszurichten. Als ich durch Ihren ausschuss in der liebenswürdigsten weise aufgefordert wurde, bei Ihrer versammlung das wort zu ergreifen, hat mich der hohe senat der universität Genf zum delegirten ernannt, um in seinem namen den innigsten wunsch auszusprechen, es möchten Ihre verhandlungen für die universität wie für die schule von dauerndem erfolge sein. Die anträge, die Sie gestern angenommen haben, werden diesen erfolg schon anbahnen.

Seit vielen jahren haben wir mit besonderem interesse und beständiger aufmerksamkeit die von der neusprachlichen lehrerschaft in ländern deutscher zunge verfolgten bestrebungen begleitet. Wir haben es sogar für unsere pflicht gehalten, uns dieser bewegung anzuschliessen, und haben eine ehrenvolle aufgabe darin gesehen, die von Ihnen zur ausbildung der lehrer der neueren sprachen unternommenen schritte nach kräften zu unterstützen. Von diesem wunsche beseelt, wohnte ich dem fünften neuphilologentage zu Berlin bei, um im auftrage der universität Genf die gründung des neu-französischen seminars und der ferienkurse mitzuteilen. Unsere universität war die erste, welche solche kurse einrichtete. Seitdem haben mehrere hochschulen dieselbe bahn eingeschlagen, und französische ferienkurse sind nach verschiedenen methoden in Deutschland, in Frankreich, in der Schweiz eingerichtet worden. Eine so grosse aufgabe verlangt viele mitarbeiter und auch gute ratgeber und kann zwischen neuphilologen zum gegenstande eines fruchtbaren gedankenaustausches werden. Wenigstens habe ich in diesem sinne die absicht Ihres vorbereitenden ausschusses mir erklärt, als er mich ersuchte, über unsere ferienkurse zu berichten. Ich will aber die gelegenheit nicht versäumen, meinen dank öffentlich auszusprechen für das durchaus liebenswürdige entgegenkommen, welches ich bei den oberen schul-behörden hier in Wien gefunden habe. (Redner bittet nun, um sich kürzer fassen und präziser ausdrücken zu können, französisch sprechen zu dürfen.)

Vorsitzender: Gestatten Sie, dass herr professor Bouvier französisch spricht? (Rufe: Jawohl!)

Prof. Bouvier führt nunmehr in französischer sprache aus: Die einrichtungen der ferienkurse und des französischen seminars an der genfer universität wünschen den studirenden und lehrern der französischen sprache zu geben, was die universitäten ihres landes ihnen nicht geben können. Das programm der ferienkurse wie des seminars wird nach folgenden grundsätzen geregelt: das französische in ländern französischer sprache studiren, auf dieses studium die in Frankreich üblichen methoden anwenden, einzudringen versuchen in die moderne französische litteratur, das wesentliche von dem überflüssigen, das hauptsächliche von dem nebensächlichen unterscheiden lernen. Über die ferienkurse will ich nicht sprechen, die sind bekannt. Sie haben vorteile und unbequemlichkeiten. Nur einen irrthum will ich widerlegen, der sehr häufig ist bei den jungen fremden: man lernt das französische nicht in drei, auch nicht in sechs wochen geläufig sprechen; der nutzen ist in dieser zeit im ganzen sehr gering. Welches ist aber ihr vorteil? Für die vorge-rückteren lehrer besonders ein moralischer; sie können sich verjüngen, ihre kraft auffrischen und erneuern, neuen mut für die sache gewinnen, was für eine erfolgreiche arbeit unumgänglich nötig ist. Ein vorteil für die jungen lehrer, die noch keine erfahrung im unterrichtgeben haben, ist, dass ordnung gebracht wird in ihre kenntnisse und vorstellungen, und dass sie dem geiste der sprache näher kommen. Aus den ferienkursen können überhaupt nur diejenigen wirklichen nutzen ziehen, die schon eine praktische kenntnis der sprache besitzen.

Eine ganz neue schöpfung, über die ich vor ihrer einrichtung romanistische kollegen deutscher universitäten um rat gefragt habe, ist das *certificat d'aptitude à l'enseignement du français moderne*. Seit langem fühlten wir die notwendigkeit, mehr gleichmässigkeit unter den mitgliedern des seminars zu haben. Wäre es nicht nützlich, fragten wir uns, ein examen einzurichten, dem fremden lehrer ein zeugnis zu geben? Wir haben uns dazu entschlossen. Das seminar umfasst zukünftig zwei arten von mitgliedern, freie und ordentliche (*membres libres* und *membres réguliers*). Die ersteren brauchen nur an drei *conférences* teilzunehmen, die letzteren müssen an allen vorgeschriebenen übungen und allen arbeiten des programms teilnehmen. Wir schliessen jeden aus, der nicht philologisch vorgebildet ist, der nicht latein kennt. Dadurch hebt sich das niveau der mitglieder, wenn auch die zahl abnimmt. Die übungen dauern wenigstens fünf monate, während eines wintersemesters. Das ist nicht viel, aber wir wollen die leute nicht zwingen, das jahr urlaub, das sie haben, ganz in Genf zuzubringen. Sie sollen dann nach Paris gehen, sollen aber erst diese gymnastik in Genf durchgemacht haben. Wer unvorbereitet nach Paris kommt, ist ganz hilflos, er setzt dann die praxis der deutschen universität dort fort. Die ordentlichen mitglieder haben am schluss des semesters eine mündliche und eine schriftliche prüfung abzulegen; für die erstere ist u. a. vorgeschrieben: übersetzung eines fremden schriftstellers ins französische; erklärung eines modernen französischen schriftstellers; befragen über moderne französische litteratur und phonetik; freier vortrag; probelektionen — für das letztere: französisches diktat, übersetzungen; freier aufsatz.

Man hat mich gefragt, ob die teilnahme an den seminarübungen vor oder nach dem staatsexamen empfehlenswerter sei. Sie, m. h., können darüber besser urteilen als ich. Unbedingt nötig ist nur, dass die teilnehmer überzeugt sind, dass das studium des modernen französisch wichtig ist. Diese überzeugung, welche schon angestellte lehrer gewonnen haben, fehlt meistens jüngeren kandidaten. Die altfranzösischen studien haben ihnen zum teil eine gewisse abneigung gegen die moderne litteratur eingeflösst, sie gehen mechanisch heran, sie schätzen die neuere litteratur des 17.—19. jahrhunderts gering, weil sie sie nicht kennen. Der gegensatz zwischen wissenschaftlich und praktisch ist oft künstlich gemacht und trügerisch. Das studium des modernen französisch und seiner litteratur ist eine sehr ernste und auch wissenschaftliche sache, und die jungen leute täuschen sich nur, wenn sie mit voreingenommenheit und abneigung herangehen.

Es bleibt mir nur übrig, den wunsch auszusprechen, dass unsere ferienkurse und besonders unser neufranzösisches seminar dazu beitragen möge, das studium der neueren französischen sprache zu fördern. In den letzten jahren habe ich fast 1500 deutsche neuphilologen, lehrer, lehrerinnen, studenten, in Genf gesehen, und mit manchen unter ihnen haben die professoren unserer philosophischen fakultät freundschaft geschlossen. An alle diese früheren arbeitsgenossen sende ich von hier aus einen freundlichen,

herzlichen gruss! Während dieser zeit haben wir erfahren, welcher opfer an zeit und kraft deutsche neuphilologen fähig sind. Ein beständiges beispiel der ausdauer haben sie uns gegeben, und aus diesem beispiel haben auch wir immer neue kraft und freude an der arbeit geschöpft. Wir sind einig geworden und werden auch einig bleiben in dem glauben an ein ideal, welches der neuphilologentag jedenfalls nicht verleugnen wird, und welches besteht in einem untrennbaren wissen, wollen, können! (Lebhafter, lang anhaltender beifall.)

Vorsitzender: Der lebhafte beifall, den die versammlung soeben gespendet hat, überhebt mich des ausdrucks jedes weiteren dankes. Ich für meine person aber möchte doch noch danken für die lichtvolle und schöne auseinandersetzung.

Prof. Maurer-Lausanne: Aus dem umstande, dass die schweiz den vorteil geniesst, an den fortschritten der deutschen wissenschaft teilnehmen zu können, erwächst auch die pflicht, hie und da nützliche und bescheidene arbeiten zu übernehmen, welche in Deutschland vielleicht nicht ebenso gut ausgeführt werden können. Dies und die vermittelnde stellung der Schweiz zwischen Deutschland und Frankreich hat anlass gegeben zu den ferienkursen in Genf und Lausanne. Herr prof. Bouvier hat eine so ausgezeichnet klare und gewissenhafte darstellung der sache gegeben, dass ich nicht weiter darauf eingehen will. Überdies habe ich in einem besonderen blatte die äussere organisation der einrichtungen angegeben, so dass ich mich gleich zum wichtigsten punkte wenden kann. Es drängt sich uns die frage auf: Wie müssen wir es anstellen, um die ferienkurse, und die seminar-kurse noch mehr, so nützlich als möglich zu gestalten? Und in unserem falle lautet die antwort: wir müssen versuchen, die studirenden in eine französische atmosphäre zu versetzen, und müssen ihnen die leitenden sprachgewohnheiten des französischen volkes zum bewusstsein bringen. Das erstere ist verhältnismässig leicht zu erzielen. Wir haben 1) in Lausanne glücklicherweise eine grosse anzahl gebildeter familien, welche pensionäre aufnehmen; 2) werden an der philosophischen fakultät vorlesungen ausschliesslich in französischer sprache gehalten; 3) können diejenigen, welche es wünschen, und die an den vorlesungen noch nicht genug haben, an den seminarübungen teilnehmen, falls sie dazu befähigt sind, und werden so in ganz besondere französische gedankenzucht genommen. Die zweite aufgabe, die wir zu erstreben haben, ist viel schwieriger zu lösen. Es ist über die gewohnheit des französischen geistes bis jetzt noch nichts zusammenhängendes geschrieben worden, soviel es auch bücher darüber gibt; diese sind alle so allgemein gehalten, dass man damit nicht den hund vom ofen lockt. Wie fangen wir es nun an, um unseren sprachbeflissenen einige einsicht in das innerste des französischen geistes zu geben? Natürlich kann ich nicht auf die verschiedenen züge des französischen geistes eingehen, nur einen punkt will ich hervorheben, damit Sie sehen, wie wir es halten. Durch den einfluss der zentralisation hat sich der französische geist gewöhnt, zu hierarchisiren; er will jeden gedanken sozusagen abtheilen in einen allgemeinen und einen besonderen teil. Wählen wir ein beispiel.

Wir schlagen das werk eines markanten französischen geistes auf: Voltaires schrift *Mahomet*, in der er dem fanatismus den krieg erklärt. Das geschieht gleich von vornherein, und was folgt, ist nur beleg dafür, was die fanatiker doch für eine verabscheuungswürdige rotte sind. Ja, können Sie da vielleicht einwerfen, der Voltaire ist eben skeptiker und halber rationalist, und was Sie auf seinen französischen geist schieben, das ist aus seinem temperament zu erklären. Nun, nehmen wir ein anderes beispiel. Versetzen wir uns in die jüngere zeit. Wir wollen sehen, wie der gemüt- und gefühlvolle Daudet, der patriotische Lavissee ihre aufgabe erfüllen. In *Le petit chose* sehen wir im anfang den helden in den bedrängtesten umständen die fähigkeit äussern, eine welt der phantasie in sich hervorzuzaubern, und die folgenden kapitel sind ganz einfach wieder nur belege für diese fähigkeit. Auch bei Lavissee kommt gleich von anfang an der grundgedanke zur geltung, und das folgende dient nur als beleg. In seiner kurzen *Histoire générale* packt er gleich in der vorrede aus, und nachdem der allgemeine satz aufgestellt ist, kommen die thatsachen, die ihn einfach beweisen. Das ist so markant, dass wir selbst in jedem passus, in jeder periode immer erst das allgemeine und dann das besondere finden. Und das finden wir herunter bis zu den kleinsten teilen der sprache: im satze steht die grundanschauung, im einzelnen worte der grundbestandteil voran. Wenn wir die grundanschauung mit *G*, die begleitenden umstände mit *B* bezeichnen, ist die grundformel des französischen geistes: *GB*. Auf solche weise suchen wir aus der stilistik, aus der syntax diejenigen züge abzuleiten, die einem gemeinsamen triebe entspringen. Es entsteht so eine vereinfachung, die nicht nur die arbeit bedeutend erleichtert, sondern auch die schöpferische reproduktionskraft erhöht. Wir wählen unsere erscheinungen aus einer und derselben sprache, aber wir entnehmen sie aus weit auseinander liegenden gebieten, aus der stilistik, litteratur, syntax, morphologie. Sie können sagen: das ist gut, aber für die phonetik hat das nichts zu bedeuten, das ist doch ein mechanischer vorgang. Hauptsächlich mechanischer art, das will ich zugeben, aber nicht ausschliesslich; denn selbst in der phonetik wirkt ein psychologischer faktor mit. Der französische geist ist präziser, der deutsche umfassender, aber unbestimmter. Das erstreckt sich bis in die einzelheiten der sprache hinein. Nehmen wir einen laut wie das *p*. Bei der aussprache desselben zeigt sich so recht der präzise charakter der französischen und der unbestimmte der deutschen lautgebung. Das will ich Ihnen experimentell an einer flamme zeigen. (Redner zündet eine kerze an.) Wenn wir das französische *pas* und das deutsche *pah* mit dem maximum der kraftanstrengung aussprechen, so werden Sie einerseits die präzise, andererseits die unbestimmte lautgebung erkennen. Beim französischen *p*-laute, wo der atemstrom durch die einander berührenden stimmbänder aufgehalten wird, verlöscht die kerze *nicht*, beim deutschen *p*-laut dagegen, wo der hauch ungehindert dem kehlkopf entströmt, geht das licht aus. (Das experiment gelingt.) Ich könnte Ihnen noch mit anderen beispielen aufwarten. Aber um die geduld der herren, die nach mir zu sprechen haben, nicht länger auf die probe zu stellen, will ich auch

meinen vortrag wie diese kerze ausgehen lassen. *Dixi!* (Lebhafter beifall und heiterkeit.)

Vorsitzender: Ich glaube im sinne der geehrten versammlung zu sprechen, wenn ich dem bedauern ausdruck gebe, dass wir nicht länger den interessanten ausführungen des herrn redners zuhören konnten. Wünscht jemand anlässlich der beiden vorträge der herren professoren aus Genf und Lausanne das wort zu ergreifen?

Aus der versammlung heraus wird die frage gestellt, ob es möglich sei, über den vortrag des prof. Bouvier eine diskussion einzuleiten; wenn nicht, möge die versammlung in einer resolution wenigstens stellung zu dem von Bouvier entwickelten plane nehmen. Der vorsitzende bejaht die anfrage, hält aber der kürze der zeit möglichste beschränkung für notwendig.

Prof. Hartmann - Leipzig: Die ausführungen des herrn prof. Bouvier sind mir ganz aus der seele gesprochen gewesen. Ich habe mich gefreut, ihn hier zu hören, und auch die versammlung ist für sein auftreten sehr dankbar gewesen; seine worte sind ganz geeignet, gewisse vorurteile über Genf zu zerstreuen. Man hört zuweilen seltsame ansichten über den nutzen eines aufenthalts in Genf; man behauptet wohl, dass man dort nicht das richtige französisch lernen könnte. Nun, ich glaube, wenn ein deutscher neuphilologe sich auch nur annähernd so auszudrücken lernt wie herr prof. Bouvier, so kann er sehr zufrieden sein. (Beifall. Heiterkeit.) Aber davon abgesehen: Was den plan anlangt, der in Genf zur ausführung kommen soll, ein zeugnis über den abschluss des seminarstudiums zu gewähren, so ist er mir sehr sympathisch, und ich glaube, die form, die für die prüfung gewählt worden ist, ist ganz dazu angethan, auch anderwärts beifall zu finden. Es ist gebrochen mit dem sonst üblichen verfahren, indem man mit dem mündlichen examen anfängt und dann das schriftliche folgen lässt. Das scheint mir grade dort angemessen zu sein. Eine besondere resolution würde ich jedoch nicht für angezeigt halten. Der plan ist der versammlung neu entgegengebracht worden; ehe wir dazu in einer resolution stellung nehmen, müsste doch wohl eine eingehende prüfung vorausgehen, zu der jetzt kaum zeit ist. Es genügt, wenn die versammlung herrn prof. Bouvier wie herrn prof. Maurer ihren dank ausspricht. (Zustimmung.)

Vorsitzender: Herr prof. Hartmann beantragt, dass wir uns damit begnügen, den beiden herren unseren dank auszusprechen. Sind die herren damit einverstanden? (Ja!) Wenn ich die beiden herren richtig verstanden habe — ausserdem habe ich auch die ehre gehabt, diesen punkt mit herrn prof. Bouvier in privatem gespräch zu erörtern —, so ist der aufenthalt sowohl in Genf als in Lausanne als vorschule zu betrachten für einen späteren aufenthalt in Paris. Ich glaube, dass die sache, von diesem standpunkte aus aufgefasst, sehr glücklich wäre, weil die studenten gewöhnlich sehr unvorbereitet nach Paris kommen. Bei einer solchen vorbereitung aber würden sie in einer weise in die heimat zurückkommen, dass sie im stande wären, unserer schule den grössten dienst zu erweisen. Nach den andeutungen der beiden herren können wir jedenfalls versichert sein, dass

ihnen mannigfache anregungen zu teil werden. Ich glaube, damit können wir den punkt als erledigt betrachten. (Ja wohl!)

Wir schreiten nun zum nächsten punkte der tagesordnung, und ich erteile herrn prof. Wendt-Hamburg das wort. Da sich an die vorträge der herren Wendt und Winkler höchstwahrscheinlich eine längere diskussion anschliessen wird, wir aber im ganzen nur noch zwei stunden zur verfügung haben, so muss ich alle redner bitten, sich auf ein minimum zu beschränken und nur wichtiges vorzubringen. Mehr als fünf minuten könnte ich einem herrn absolut nicht gewähren, wenn sich eine grössere anzahl von rednern meldet. Vielleicht ist es auch den herren vortragenden möglich, während ihres vortrags etwas zu kürzen.

Prof. dr. Wendt-Hamburg spricht über „Die reformmethode in den oberen klassen der realanstalten“.¹ (Lebhafter beifall.)

Vorsitzender: Da herr prof. Winkler ein ähnliches thema wie der herr vorredner zu besprechen wünscht, so glaube ich, dass es nicht uninteressant wäre, wenn herr prof. Winkler als österreichischer unmittelbar nach dem gehörten vortrage zum worte käme und die diskussion dann gleich verbunden würde.

Die versammlung ist damit einverstanden.

Prof. Winkler-Mähr.-Ostrau spricht über das thema „Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt?“² Redner führt etwa folgendes aus:

Die berichte über die erfahrungen mit der neuen methode sind über die ersten unterrichtsjahre ausser sich vor entzücken. Über die leistungen der späteren jahrgänge, der abiturienten, die noch grossartiger sein müssten, wird stillschweigen beobachtet. Auch in den in Deutschland erschienenen berichten ist nirgends etwas über die endresultate zu lesen. Auch dr. M. Hartmann in seinem belehrenden vortrage „Die anschauung im neusprachlichen unterrichte“ hat keine längere eigene erfahrung zu grunde gelegt.

Doch nicht alle berichte sind so des lobes voll. Es wird besonders, mehr oder weniger deutlich, zugegeben, dass die schriftlichen leistungen gering sind; am aufrichtigsten ist in dieser beziehung prof. Weitzenböck, der die traurigen schriftlichen ergebnisse in der untersekunda zugibt. Auffällig ist auch, dass gerade jetzt, wo nach der neuen methode unterrichtet wird, die stundenzahl erhöht werden musste. Dies, sowie eigene erfahrungen und solche von kollegen, geben mir das recht, zu konstatieren, dass die analytisch-direkte methode den erwartungen nicht voll entsprochen hat.

Die gründe hierfür sind zweierlei art: psychologische und rein pädagogisch-didaktische.

Fassen wir zunächst die von dr. Hartmann in dem erwähnten vortrage zum unterschiede von der anschauungsmethode als „lesebuchmethode“ be-

¹ Abgedruckt im vorliegenden heft, s. 193—207.

D. red.

² Der vortrag ist im verlag von B. Papauschek in M.-Ostrau soeben erschienen. Eine besprechung in dieser zs. folgt.

D. red.

zeichnete methode ins auge. Sie beruht beim anfangsunterrichte auf einem psychologischen irrthum. „Das von ihr verkündete prinzip, die natur nachzuahmen, ist zwar richtig, der ausführung desselben liegen jedoch oberflächliche beobachtungen der art und weise, wie die kinder ihre muttersprache erlernen, zu grunde. . . . Der erste unterricht, den das kind von seiner umgebung erhält, beruht auf anschauung, jener aber nicht, der erste unterricht der natur beginnt mit einzelnen worten, jener mit ganzen sätzen, ja sogar mit komplizirten satzgefügen.“ Im zweiten stadium lernt das kind kurze sätze, vor allem befehlssätze, verstehen. Am meisten lernt es dabei, dass es direkt angesprochen und so gezwungen wird, eine antwort zu geben. Auch gemüthsstimmungen, alle physischen bedürfnisse, wie hunger und durst, drängen es, sich zu äussern. Die natur geht vom wort zu kurzen sätzen über und begleitet vollständig verstandene handlungen mit den entsprechenden ausdrücken; die lesebuchmethode will unverstandene sätze so lange an das ohr des schülers schlagen lassen, bis er sie erlernt. Die schüler sollen dadurch den satzton erlernen. Als ob dies möglich wäre, bevor der sinn des satzes bekannt ist!

Auf dem irrthum der unbewussten aufnahme der sprache beruht auch die ungeeignete auswahl der lesestücke in vielen lesebüchern. Über den häufig schwierigen satzbau soll dann ein geschmackloser, für 6—7 jährige kinder berechneter inhalt hinweghelfen. Solche fehler gegen die grundprinzipien der pädagogik sollte man doch nicht für möglich halten!

Dieses papageiartige memoriren beruht auf dem psychologischen irrthum, dass das kind die sprache unbewusst lernt. Es stehen aber, selbst wenn man die grössere intelligenz des schülers in rechnung zieht, zwei wichtige behelfe der natur dem unterricht nicht zu gebote: das erwecken einer hinlänglich intensiven vorstellung und die zeit. Das abfragen der lesestücke kann ihres minderwertigen inhaltes wegen nicht jene intensive vorstellung des Kindes beim sprechen ersetzen; ausserdem steht es unter keinem inneren drange, sich in der fremden sprache ausdrücken zu müssen; es antwortet nur auf fragen über ihm gleichgiltige vorkommnisse. Auch in den schriftlichen aufgaben kommt die forderung der natur nach intensität der vorstellung nicht zum ausdrücke. Die versetzung eines lesestückes z. b. aus einer zeit in die andere ist eine rein mechanische arbeit.

Wegen dieser mängel der lesebuchmethode geht das moderne streben dahin, die mangelnde intensität durch mittelbare oder unmittelbare anschauung zu ersetzen — wozu noch die geistige anschauung kommt, die Gouin lehrt, und die darin besteht, dass eine handlung in ihre unterabteilungen logisch zerlegt wird. Dass eine so hervorgebrachte vorstellung viel stärker ist als eine etwa durch ein Hölzelsches bild hervorgerufene, wird niemand bestreiten wollen. Die gewöhnlichen vorgänge und gegenstände, die auf den bildern dargestellt sind, können keine starke vorstellung entstehen lassen, wenn der unterricht nicht immer wieder darauf zurückkommt; in diesem falle wird aber nur gedankenlosigkeit anerzogen. Die stellung der Hölzelschen bilder im unterrichte kann nur die sein: als sub-

strat zu dienen für konversationsübungen, zu denen der wortschatz schon anderweitig erworben worden ist. Solche bilderbesprechungen sollten nicht länger als eine viertelstunde dauern, und ein bild sollte, wenn es einmal vollständig erledigt ist, nie mehr in die schule gebracht werden. Auf solche bilder den unterricht vollständig zu stützen, hätte nur dann einen sinn, wenn es gälte, den zöglingen einer anstalt für idioten ein paar fremde brocken beizubringen.

Auch der unmittelbaren und der geistigen anschauung sollte nur ein solcher platz im unterrichte eingeräumt werden, denn die schule kann bei der menge der schüler, ihrer verschiedenen begabung, ihrer inanspruchnahme durch andere unterrichtsgegenstände, die bedingungen nicht erfüllen, an welche bei diesen methoden der erfolg geknüpft ist.

Die analytisch-direkte methode — lesebuch- wie anschauungsmethode — muss weiter daran scheitern, dass ihr durchaus die nötige zeit fehlt, damit das kind alles in seinen geist aufnehmen kann, was es bis zum 6. jahre im hause und dann in der schule lernt, wenn anders es die sprache beherrschen soll. „Die paar eingelernten fragen und antworten, die einen laien wohl täuschen können, bedeuten noch durchaus nicht das sprachgefühl, das zu erwecken sich die analytiker rühmen. Dieses ist vielmehr nur auf grund von sehr viel lektüre zu erwecken. Erst wenn man 100 bände französischer schriftsteller mit grosser aufmerksamkeit durchgelesen hat, kann man von einem erwachenden sprachgefühl reden. Bringen wir also unsere schüler dahin, dass sie die französischen texte mit leichtigkeit lesen können, dann haben wir ihnen ein mittel an die hand gegeben, wenn sie zeit und lust haben, die fremde sprache vollkommen beherrschen zu lernen. Das bischen konversation im anfangsunterrichte ist nicht im geringsten gleichbedeutend mit sprachkenntnis; denn ein solches wissen ist bald verraucht, wenn zum beständigen üben keine gelegenheit vorhanden ist. Dagegen lernt derjenige, der die sprache grammatisch und lexikalisch beherrscht, in der kürzesten zeit sprechen, wenn er es einmal brauchen sollte.“

Die hauptsache ist das eindringen in den fremden satzbau, wobei das konversiren und besprechen des gelesenen in der fremden sprache nicht ausgeschlossen ist, aber nur als nebenszweck behandelt werden darf; schon deshalb, weil schülern, die kein gehör haben, das betonen dieses sinnes allein zum erfassen der sprache nicht genügt. Ich halte es für wenig human, staatsbürger, weil sie kein gehör haben, am studium hindern zu wollen, indem man ihnen dadurch, dass man sie in der fremden sprache durchfallen lässt, die möglichkeit nimmt, sich die höchste bildung in den anderen wissenschaftlichen fächern, wozu ihnen doch die kenntnis ihrer muttersprache vollkommen genügt, zu erwerben. Deshalb muss auch entschieden davor gewarnt werden, als schriftliche arbeiten für obere klassen die freie ausarbeitung von themen anzusetzen; das höchste, was verlangt werden kann, sind nacherzählungen. Inhaltsangaben sollte man nur mündlich geben lassen.

Auch auf dem gebiete des unterrichtswesens herrscht die phrase. Eine solche ist es, wenn dir. Fetter sagt: „Die erste und wesentliche aufgabe eines jeden sprachunterrichts ist die erziehung zum guten, wahren und schönen“, wenn andere durch den sprachunterricht in die kenntnis des fremden landes und volkes einführen, oder — wie die besonders in Deutschland wuchernde phrase lautet — land und leute kennen lernen lassen wollen. Das sind angenehm klingende worte, die vor der wirklichkeit wie glänzende seifenblasen in nichts zerplatzen; denn alles, was die schüler in der fremden sprache lernen, ist nur ein tropfen in das meer im vergleich zu dem, was ihnen in der muttersprache geboten wird.

„Also fort mit allen phrasen! Setzen wir das ziel auf ein vom durchschnittsschüler erreichbares mass herab, und eine gute methode wird leicht zu finden sein, wenn der lehrer den lehrstoff nicht überhasten muss; die besonders talentirten schüler werden dabei auch nicht schlecht fahren.“

War die alte methode so ganz unnatürlich, wie von den reformern behauptet wird? Ihre grundlage und stärkste seite ist die analogie, der von der natur neben dem gehör eine hauptrolle zugewiesen worden ist. Ohne analogie gibt es keine sprache. Aber gerade sie wird von der analytisch-direkten methode nicht intensiv genug geübt, und daher stammen auch die misserfolge in der übersetzung aus der unterrichtssprache.

Auch die andere hauptforderung der natur, die intensität der vorstellung *stellung* wurde bei der anderen methode nicht vernachlässigt. Der fehler lag nur in der schlechten auswahl des übersetzungsstoffes, der regeln, und in dem umstande, dass ununterbrochen übersetzt wurde. Statt aber die methode, die sich bereits mehrere jahrzehnte entwickelt hatte, zu verbessern, haben die reformer damit einfach *tabula rasa* gemacht.

So schlecht war es also mit der grammatischen methode nicht bestellt, dass man sie vollständig bei seite hätte schieben müssen. Schon aus einem gefühl der dankbarkeit nicht, weil wir doch alle nur ihr unsere sprachkenntnis verdanken. Es kann ganz sicher vorausgesagt werden, dass, wenn die grammatische methode in vergessenheit geraten könnte, sie nach einigen jahrzehnten wieder neu entdeckt werden müsste.

Der redner geht nunmehr mit dem an österreichischen schulen bestehenden gebrauch täglicher einzelprüfungen und täglichen klassifizirens der schüler ins gericht, einer „barbarei aus alter zeit, grausamer als die rute“, und weist die verhängnisvollen folgen dieser einrichtung eingehend nach. Schliesslich fasst er die von ihm für richtig befundenen grundsätze in folgenden thesen zusammen:

1) Der sprachunterricht muss gleich vom anfang an eine streng logisch-grammatische, auf lesestücken ruhende unterlage haben; die grammatik ist jedoch nach den vorschlägen bewährter fachmänner von allem überflüssigem ballast zu befreien. Ganz besonders ist aber der wortbildung eine grosse rolle zuzuweisen.

2) Die übersetzung aus dem deutschen wird der oberstufe vorbehalten, von dem ausarbeiten freier themen und inhaltsangaben jedoch ist vorläufig abzusehen.

3) Die konversation begleitet als nebenzweck den unterricht, und es sind täglich eine viertelstunde lang kursorische sprechübungen über den durchgenommenen stoff oder nach einer der drei anschauungsmethoden, wobei die Gouinsche in den höheren jahrgängen zu berücksichtigen wäre, vorzunehmen.

4) Alle vorbereitungen, die ein logisch richtiges denken erfordern, haben in der schule unter aufsicht des lehrers zu geschehen; das auswendiglernen des lehrstoffes in geringem ausmasse erfolgt erst nach seiner gründlichen analyse und ist nur dem hause zu überlassen.

5) Das gedankenlose abschreiben von lesestücken als hauptübung ist zu unterlassen.

6) Das beständige prüfen der zensur wegen ist zu vermeiden.

7) Der unterricht soll womöglich nur dialogisch geführt werden, in der art, dass jeder schüler fortwährend glauben muss, er sei angesprochen worden.

Vorsitzender: Der stoff, der durch die beiden vorträge für die diskussion geboten wurde, ist ein so reicher, dass wir ihn auch schwerlich am nachmittag erledigen können. Es ist erforderlich, ordnung hineinzubringen, und die erste frage, die die versammlung zu beantworten hätte, wäre die: was hat mit den thesen zu geschehen, die herr prof. Wendt aufgestellt hat? Vielleicht ist er so gütig, selbst einige wenige worte zu sprechen, um anzudeuten, wie er es sich denkt.

Prof. Wendt: Ich halte es für ausgeschlossen, dass wir uns auch nur über eine der thesen gründlich aussprechen können, so wertvoll das besonders für mich und die freunde der darin niedergelegten anschauung wäre. Ich lege aber wert darauf, dass wir über die 12. these zum schlusse kommen, und ich glaube, auch das wird ohne jede diskussion möglich sein. Denn dass die bestimmungen für die maturitätsprüfung abgeändert werden müssen, ist zweifellos anzunehmen. Worauf es mir hauptsächlich ankam, war, endlich einmal die ziele zu zeigen, die wir anstreben, und dieser zweck wird im wesentlichen durch den vortrag erreicht worden sein; wie weit er der zustimmung der versammlung sicher ist, das ist eine andere frage.

Vorsitzender: Demnach wären die thesen dem nächsten neuphilologentage zu unterbreiten. Herr prof. Wendt wünscht nur eine beschlussfassung über die these 12: „Der 8. verbandstag erklärt die revision der ordnung für die abschlussprüfung wie für die abiturientenprüfung für eine dringende notwendigkeit.“ Herr prof. Wendt meint, dass die entscheidung von seiten der versammlung ohne diskussion stattfinden soll. Darüber muss ich zunächst die versammlung befragen. Wer wünscht in dieser beziehung das wort zu erhalten?

Landeschulinspektor Kapp: M. h.! Es handelt sich hier jedenfalls um bestimmungen der preussischen prüfungsordnung. Wenn wir österreicher für diesen § stimmen, so geschieht es natürlich mit einem gewissen vorbehalt, der gewiss akzeptirt werden wird. Es ist zwar auch manches in unserer

ordnung nicht so, wie es zu wünschen wäre, es steht vielleicht auch bei uns eine änderung in aussicht, aber wir können diese nummer 12 der Wendtschen thesen nicht unmittelbar für unsere maturitätsprüfungsordnung gelten lassen. Also mit dieser kleinen *reservatio mentalis*, glaube ich, können auch die österreichischen herren dafür stimmen.

Direktor dr. Dickmann-Köln: M. h.! Ich stehe vollständig auf dem standpunkte des herrn prof. Wendt, insofern als er sagt: auch nur über eine der thesen zur beschlussfassung zu kommen, wäre eine unmöglichkeit. Was uns durch die vorträge der herren prof. Wendt und Winkler geboten worden ist, ist für die nächste versammlung, wo sie auch stattfinden möge, in Kassel oder Leipzig, ein so ausserordentlich dankbarer stoff, dass ich meine, es ist eine notwendigkeit, dass wir den gegenstand auf die tagesordnung der nächsten versammlung setzen, damit wir hinlänglich zeit haben, über denselben zu sprechen. Über den punkt 12 abzustimmen, würde eigentlich etwas komisches haben. Wir sind hier 154 teilnehmer, und zwar sind davon 18, die Deutschland angehören. (Ruf: Das ist ein irrtum!) Was würde wohl die hinter uns stehende philologenschar in Deutschland sagen, wenn wir 18 die wiener kollegen ins schlepptau nehmen würden für eine sache, die für diese gar keine bedeutung hat. (Ruf: Wir sind über 40 aus Deutschland!) Wir haben gestern schon einmal den fall erlebt bei dem lichtvollen vortrage des herrn direktor Walter, dem wir alle aus voller seele zustimmen; wir haben gesehen, dass dieser praktische vortrag eigentlich hier nicht an seiner stelle war; denn da Sie und ganz Österreich die reformschule, deren bester vertreter Walter ist, nicht kennen, so war er nur eine historische information, die die herren auch aus gedruckten schriftstücken hätten gewinnen können. Wir wollen nicht zum zweitenmal in den fehler verfallen und eine sache hier besprechen, die rein deutscher natur ist. Ich schlage vor, überhaupt von einer abstimmung über these 12 abzu-
sehen und diese abstimmung zu verschieben. Vielleicht kommen schon durch diese anregung die massgebenden behörden in Preussen, und an die müssen wir doch zuerst denken, auf einen entsprechend neuen gedanken und gehen von selbst mit der abänderung der prüfungsordnung vor. Es möchten aber auch im laufe der beiden jahre, nachdem wir veranlasst worden sind, über die frage eingehender nachzudenken, vielleicht noch neue bessere gedanken angeregt werden. So möchte ich vorschlagen, den gegenstand auf dem nächsten philologentage zur aussprache und zur erledigung zu bringen.

Geh.-rat dr. Münch-Berlin: Ich weiss nicht, ob bereits als entschieden gelten soll, dass die übrigen punkte nicht berührt werden dürfen. Ich dachte mir, dass vielleicht doch eine kurze generaldiskussion stattfinden könnte, und möchte nur fragen, ob das bereits abgelehnt ist.

Vorsitzender: Damit sich die schwierigkeiten nicht häufen, glaube ich, wird es doch angezeigt sein, diesen punkt erst zu erledigen. Herr prof. Wendt besteht auf seinem antrage, es möge über these 12 abgestimmt werden.

Direktor Dörr-Frankfurt beantragt, festzustellen, dass mehr als 18 herren aus Deutschland anwesend sind. Die reichsdeutschen erheben sich von den sitzen, die auszählung ergibt die anwesenheit von gegen 40 herren.

Hofrat dr. Schipper: Ich möchte nur mit ein paar worten eingehen auf das, was herr dir. Dickmann gesagt hat. Wir haben im vorbereitenden komitee sehr wohl gewusst, was wir gethan haben, als wir die herren geh.-rat Münch-Berlin und direktor Walter-Frankfurt ersucht haben, uns die von ihnen gehaltenen vorträge hier in Wien vor der 8. neuphilologenversammlung zu bieten. Es handelt sich durchaus nicht darum, sich über grosse probleme der erziehung und des unterrichts auszuschweigen, sondern auszusprechen, sie vorzuführen einer grossen versammlung massgebender persönlichkeiten, die für diese fragen das höchste interesse haben, und wenn ich bei aller bescheidenheit auf irgend etwas bei unserer thätigkeit wert lege, so würde es sein auf die anerkennung, gerade diese punkte in unser programm aufgenommen zu haben. (Beifall.)

Vorsitzender: Die weitgehendste anregung, die geboten wurde, ist von seiten des herrn geh.-rats Münch gefallen. Er regt an, dass wir alle thesen des herrn prof. Wendt, wenn auch nur kurz, durchsprechen sollen.

Geh.-rat Münch: Ich bin missverstanden worden. Ich meine nicht, dass wir alle thesen einzeln durchsprechen sollen, sondern hatte an eine allgemeine besprechung gedacht.

Vorsitzender: Da keine einigung zu erzielen ist, bringe ich jetzt den antrag des herrn prof. Wendt zur abstimmung.

Nach nochmaliger verlesung der these erfolgt die abstimmung mit gegenprobe. Die these wird angenommen.

Zu dem vortrage des prof. Wendt ergreift das wort

Geh.-rat dr. Münch-Berlin: M. h.! Es wird sehr schwer werden, sich so zu besprechen, wie es nötig wäre. Mir hat die gedankenreihe, die ein so hervorragender vertreter der reformmethode, wie prof. Wendt es ist, entwickelt hat, ausserordentlich viel anregung zu eigenen gedanken gegeben. Ich würde gern im einzelnen stellung dazu nehmen, es wäre auch nicht unfruchtbar, wenn es geschehen könnte, denn ich halte es nicht für ganz glücklich, dass der neuphilologentag immer so verfährt, dass er ein ganzes programm hinwirft und nicht ausführt. Wir kommen so nicht weiter. Das ergebnis ist einfach dieses, dass die behörde sagen wird: es sind noch die widersprechendsten meinungen da, wir haben noch keinen grund uns zu entschliessen. Das ist die notwendige folge. Wenn Sie diese methodischen fragen betonen wollen, müssen Sie sie spezialisiren, Sie müssen bestimmte punkte vorbringen, über die ein beschluss gefasst werden kann. Wir haben nur gesehen, dass es, im norden wie im süden, zwei leidenschaftliche seelen gibt, und dass diese sich auf verschiedene weise äussern, aber nach aussen wird keine frucht daraus hervorgehen, das ist meine überzeugung. Ich möchte das, statt alles anderen, Ihnen zu bedenken geben, wie ich auch gleich ganz frei sage, dass ich es nicht für glücklich

halte, dass der neuphilologentag, wie es jetzt der fall zu sein scheint, $\frac{3}{4}$ seiner zeit auf methodische fragen verwendet und nur einen kleinen bruchteil auf wissenschaftliche. Das ansehen des neuphilologentages und seine wirkung und würdigung leidet darunter. Wenn Sie auf diesem wege bleiben, so ist der ganze verein einfach ein solcher deklamatorisch-agitatorischer art, aber nicht ein wissenschaftlich strebender. Durch dieses hinwerfen von *pro et contra* macht man keinen schritt vorwärts. Ich will mich darauf beschränken, dies gesagt zu haben, da die fünf minuten redezeit fast um sind: doch will ich wenigstens noch einmal erinnern, was ich nicht leichten herzens sage: vermeiden Sie es, etwa mit überlegener ironie von der geistesträgheit der massgebenden kreise, der entscheidenden personen, zu reden, die doch vor der grossen verantwortung stehen, wichtige und einschneidende entscheidungen treffen zu müssen, und nur aus vielen erfahrungen urteilen können. Ich sage das ganz freundschaftlich offen hier als fachkollege. Das ist nicht fruchtbar. Fruchtbar ist, von jahr zu jahr ein neues stück boden zu gewinnen, über das man sich geeinigt hat. Die art, wie herr prof. Wendt den unterricht gestaltet wissen will, verfolge ich mit dem grössten interesse und sehe mit grosser freude, wie Sie mit solcher liebe und hingebung an Ihre arbeit gehen. Das ist wunderschön, ethisch genommen, und muss sein, es muss sein, es muss versucht werden; aber andererseits deswegen zu verlangen, dass, weil eine anzahl leute überzeugt sind, alle überzeugt sein müssen, das kann man nicht. Sie sehen nur die lichtseiten der sache, aber schattenseiten gibt es auch. Das zeigt der vortrag des herrn prof. Winkler: der hat nur die schattenseiten gesehen. Es muss eben dabei sehr vieles erprobt werden. Ich werde vielleicht einen neuphilologentag nicht wieder besuchen können. Es wird wohl heute das letzte mal sein. Darum möchte ich Ihnen noch einmal sagen: Ich würde raten — Sie nehmen mir es nicht übel, wenn ich es subjektiv vortrage, ich habe ein warmes interesse daran — im allgemeinen sich es zur aufgabe zu machen, einzelne gebiete, die wirklich behandelt werden können, zu bearbeiten. Dieses agitatorisch-deklamatorische wesen ist nicht sehr förderlich. Verzeihen Sie, wenn ich so offen rede, es ist nicht persönlich gemeint, ich habe interesse für jedes tüchtige streben und besonders für die reform. Aber es soll nicht gesagt werden, dass man ein halbmensch sei, wenn man erklärt: *non liquet*.

Vorsitzender: Ich möchte betonen: das vorbereitende komitee hätte mit dem grössten vergnügen eine grössere anzahl von wissenschaftlichen themen berücksichtigt, wenn sie uns vorgeschlagen worden wären. Wir haben diejenigen themen auf die tagesordnung gesetzt, die uns vorgeschlagen worden sind. Dass sich die herren, die ausschliesslich die wissenschaft vertreten, nicht mehr beteiligen, ist nicht unsere schuld.

Hofrat dr. Schipper: Ich möchte vollinhaltlich das bestätigen, was herr dir. Fetter eben gesagt hat. Wir haben durchaus nicht unterlassen, uns direkt brieflich mehrere male an die kollegen von der universität zu wenden und sie zu ersuchen, uns wissenschaftliche vorträge zu senden, damit wir

kein einseitiges programm bekämen. Einige haben unseren wunschen ausgesprochen in der weise, wie es das programm ausweist, aber ich muss konstatiren, dass die kollegen von der universität den neuphilologentagen nicht diejenige teilnahme schenken, die zu einem harmonischen zusammenwirken der beiden faktoren, universität und schule, unumgänglich nötig ist. (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. Ehrenthal-Breslau (zu dem Wendtschen vortrage): Nr. 4 der Wendtschen thesen sagt: „Das übersetzen in die muttersprache beschränkt sich auf die fälle, wo formelle schwierigkeiten dazu zwingen“. Ich erachte aber die übersetzung aus dem französischen oder englischen ins deutsche als eine nicht zu unterschätzende geistige gymnastik, die wir nicht unterlassen dürfen. Nr. 5 verlangt: „Das übersetzen in die fremdsprache ist nur gelegentlich zu üben“. Das übersetzen in die fremdsprache ist aber, auch aus praktischen gründen, unbedingt beizubehalten, abgesehen von dem formal bildenden wert. Ich erachte es gerade auf der oberstufe für äusserst bildend und das sprachbewusstsein fördernd, natürlich meine ich ein übersetzen aus gutem deutsch ins englische oder französische. Was die dichterlektüre betrifft — these 7c —, so bin ich der meinung, die schüler der vollanstalten müssen im französischen ein werk von Racine und Molière gelesen haben und mit Voltaire bekannt sein, wir dürfen den schülern der oberrealschule und des realgymnasiums die kenntnis der klassischen dichter des 17. jahrhunderts nicht vorenthalten. Nr. 8 verlangt, litteraturgeschichte sei in jeder form auszuschliessen. Eine genügende kenntnis der hauptströmungen der fremden litteratur zu geben, das ist aber ein zweck, den auch die vollanstalten haben müssen. Die litteraturgeschichte darf von ihnen nicht ausgeschlossen werden.

Prof. Bechtel-Wien: Nach meiner ansicht geht herr professor Wendt in seinen thesen viel zu weit in der bemessung der mündlichen fähigkeiten. Der erste satz lautet: „Die beherrschung der fremden sprache ist das oberste ziel des unterrichts“. M. h., wer beherrscht eine fremde sprache? Wer sie geistig verdaut hat. Nach meiner ansicht kann eine mittelschule, eine bildungsschule, den schülern höchstens eine anleitung geben, wie sie dem von Wendt aufgestellten ziele näher kommen können. Es liegt hier einer von den fällen vor, von denen geh.-rat Münch gesprochen hat. Hier ist ein programm, ein manifest, das wird in die welt hinausgegeben; wir müssen uns aber bestimmt ausdrücken und dürfen nicht vage worte gebrauchen. Nach meiner ansicht kann eine schule, die nicht französisch oder englisch als unterrichtssprache hat, nur soweit kommen, die schüler einigermaßen an die fremde sprache zu gewöhnen. Bekanntlich haben die reformer ein wort hingeworfen, welches gezündet hat; es hat geheissen: eindringen in den sprachgeist; sprachgesetze, keine regeln mehr. Nachher hat die reformmethode reichlich wasser in den wein geschüttet. M. h.! Man kann nicht einführen in den sprachgeist beim massenunterricht, nur etwas daran gewöhnen kann man die schüler. Die beherrschung der fremden sprache kann man nur im fremden lande selbst gewinnen. „Den unterrichts stoff

bildet das fremde volkstum“ — das ist sehr kühn. Wir in Österreich begnügen uns damit, die schüler die fremde sprache zu lehren; die einföhrung in das fremde volkstum ist ein ideales ziel (zuruf des prof. Wendt: In den oberklassen!) Ja, das weiss ich wohl. Herr Wendt hat an einer stelle gesagt, die neuere schule solle nicht das verfahren des gymnasiums bei den altklassischen sprachen nachahmen. Nun, die bekanntmachung der schüler mit sitte und kultur des fremden volkes, das ist eine nachahmung der jetzigen althilologischen, der anschauungsmethode, im gymnasium. Man föhrt dort die schüler in das alte volkstum ein. Welcher lehrer übrighens kennt das französische volkstum, trotzdem er wiederholt in Frankreich gewesen ist? Ich nicht. Man verlangt vom lehrer, er soll das französische und das englische volkstum kennen und sein eigenes — das sind unerschwingliche anforderungen. Und der schüler soll neben geschichte u. s. w. deutsch und latein, dann noch französisch und englisch lernen, also vier volkstümer kennen lernen — wie das ein schüler auffassen soll, das ist mir rätselhaft. Diese thesen sind für ideale schüler; in der wirklichkeit wird sich manches davon nicht durchführen lassen. Ich muss da herrn geb.-rat Münch dank wissen, dass er die behörden in schutz genommen hat und vor überstürzung warnt. Warum hat bisher der unterricht in den neueren sprachen an unseren realschulen so angefochtene erfolge gehabt? Weil er schwankend hin und her gegangen ist, ohne bewusstes ziel. Warum hat das gymnasium in den augen des publikums grössere erfolge und geniesst grösseres ansehen? Weil man dort einen bestimmten weg und ein bestimmtes ziel hat. Nach meiner ansicht müsste gesagt werden: Die reformmethode in den oberen klassen der realschulen muss sich harmonisch der in den unterklassen anschliessen. Wenn der ausgangspunkt des unterrichts die sprache des gewöhnlichen lebens sein soll, so muss dieses verfahren in den oberklassen fortgesetzt werden. Wenn der schüler vier jahre lang eingeföhrt worden ist in die umgangssprache und dann eingeföhrt werden soll in die litterarische sprache, nicht der sprache, sondern des inhalts wegen, so steht die ganze sache auf schwachem boden. Ich möchte warnen vor annahme der Wendtschen thesen.

Prof. Schmeding-Wolfenbüttel: Was der herr vorredner von der unmöglichkeit gesagt hat, den klassen- und massenunterricht nach der reformmethode zu geben, ist mir ganz aus der seele gesprochen. Nun noch ein wort zu den schriftlichen arbeiten! Sollen sie so werden, wie hier in den thesen steht, sollen nur freie arbeiten in form von nacherzählungen geliefert werden, so werden die schüler um die schwierigkeiten herumgehen und sich beschränken auf das, was auf der oberfläche liegt; schwierigkeiten, die vorher im texte gewesen sind, werden sicher nicht wiederkommen. Nehmen wir einen ausdruck wie *ils se l'étaient dit* — der wird sicher nicht wieder verwandt, oder doch nur bei den besseren schülern. Also die schwierigeren dinge werden nur von den musterschülern gebracht werden, und es ist gar keine frage: die haben wir nicht. Der ganze plan würde überhaupt nur bei mustermenschen, die bei den lehrern wie bei den

schülern gesucht werden müssten, ausgeführt werden können. Dann noch eine kleine bemerkung über die litteraturgeschichte, die in jeder form ausgeschlossen sein soll. Das will mir auch nicht gefallen. Herr prof. Wendt hat betont, dass die realien mehr hervortreten müssten, und gewiss mit recht. Aber wenn er verlangt, dass man Zola und Gladstone besonders behandeln solle, — soll man andererseits Shakespeare und die Shakespeare-Bacon-frage ganz ignoriren? Ist das nicht auch eine frage wie jede andere? Ich möchte es für die gebildeten unserer tage doch glauben. Noch eine kleinigkeit verlangt es mich vorzubringen. Mich wundert, dass prof. Wendt keine kriegsgeschichte gelesen wissen will; er hält das für bedenklich, wahrscheinlich im interesse des völkerfriedens. Ich kann sagen: es ist umgekehrt. Ich habe verschiedene in versöhnlichem sinne geschriebene bücher kennen gelernt, und wenn wir solcher bücher noch mehr haben, so können wir die nicht wohl ignoriren und thun nur gut im interesse des völkerfriedens, sie zu lesen und den schülern zu eigne zu machen.

Direktor Dörr-Frankfurt: So wie ich den kollegen Wendt verstanden habe, war seine absicht, zu zeigen, welche konsequenzen bei der anwendung der sogenannten reformmethode gezogen werden sollen in bezug auf den unterricht in den oberklassen der realanstalten, und das ganze sollte ein bild dessen darbieten, was erreicht werden kann bei den allerbesten kräften, was lehrer und schüler angeht. Eine ausgebreitete diskussion würde, glaube ich, schwerlich zu erfolgen führen, ich fürchte vielmehr, dass wir uns in einzelheiten verlieren würden; aber von denjenigen herren, die sich für die reform interessiren, ist beabsichtigt, nach der allgemeinen sitzung noch eine besondere besprechung abzuhalten und dabei die frage, soweit wir können, noch zu behandeln. Ich glaube, dass wir sie dann doch noch etwas fördern. Herr geh.-rat Münch hat darauf hingewiesen, wir möchten doch einzelne punkte, methodisch-wissenschaftlicher oder theoretisch-wissenschaftlicher art, herausgreifen und behandeln. Das ist jedenfalls sehr nützlich, und wenn heute herr professor Müller über die arbeit des kanon-ausschusses berichtet haben wird, werde ich mir erlauben, an den vorstand einige fragen zu richten über andere anregungen, die in Karlsruhe und Hamburg gegeben worden sind, damit die kontinuierität zwischen den neuphilologentagen einigermaßen gewahrt bleibt. Das scheint mir höchst wichtig, und ich glaube, die herren werden mir darin nicht ganz unrecht geben.

(Schluss der sitzung 12 uhr.)

4. DRITTE SITZUNG.

Mittwoch, den 1. juni, nachmittags 3¹/₂ uhr.

Vor eintritt in die tagesordnung spricht *hofrat prof. Schipper* zweifel aus, ob das aufgestellte verhandlungsprogramm werde erledigt werden können. Der eine oder andere herr werde sich entschliessen müssen, seinen vortrag auf den nächsten neuphilologentag zu verschieben. An alle herren,

die sich zum worte melden wollen, richtet er die dringende bitte, sich in ihren ausführungen auf das notwendigste zu beschränken.

Zur tagesordnung (fortsetzung der diskussion über den Wendtschen und den Winklerschen vortrag) wird sodann zunächst das wort erteilt

Prof. dr. Hartmann-Leipzig: Es würde rücksichtslos gegen die versammlung sein, wenn ich zu dieser stunde, nach dem frühstück im rat-hause, noch auf einzelheiten der angriffe eingehen wollte, die heute früh von herrn prof. Winkler auf die reformmethode gemacht worden sind. Es hat sich heute wohl herausgestellt, dass gewisse organisatorische änderungen der neuphilologentage nicht gut abzuweisen sind, und ich würde es für eine aufgabe des nächsten neuphilologentages halten, dass dieselben in angriff genommen werden. Es drängt sich zu viel zusammen, und für die diskussion fehlt die nötige zeit. Ich hoffe, dass der vortrag des herrn prof. Winkler im wortlaute gedruckt werden wird (Sehr richtig!), damit es möglich ist, auf einzelheiten an einer anderen stelle einzugehen. Jetzt möchte ich nur nachdrücklich protestiren gegen den ton, der an verschiedenen stellen den gegnern gegenüber angeschlagen worden ist (beifall), und der nicht dazu geeignet ist, eine verständigung mit dem gegner herbeizuführen. Wir wollen uns doch nicht gegenseitig verletzen. Herr direktor Walter, der auch von seiner sache überzeugt ist, hat gestern gezeigt, wie man für seine anschauungen eintreten kann, ohne in einen solchen verletzenden ton zu verfallen. Das ist heute morgen leider geschehen. Ich denke da besonders an eine äusserung, die gefallen ist, an das wort „idiotenanstalten“. Nach meiner sächsischen empfindung — und ich glaube, auch nach der preussischen — ist eine solche ausdrucksweise nicht geeignet, die diskussion zu fördern, und ich meine, man möchte davon lieber abstehen. Eins muss ich noch betonen: überzeugt haben mich die ausführungen des herrn prof. Winkler keineswegs. Ich bin aber nicht in der lage, jetzt noch auf einzelheiten einzugehen, und möchte daher bloss diesen widerspruch hier markiert haben.

Direktor Walter-Frankfurt: M. h., wir alle, welche anschauungen über die methode wir auch haben mögen, stehen im dienste der jugend, und jeder von uns will gewiss das beste, und darum denke ich eben: wenn wir für unsere jugend arbeiten und uns bemühen, wege auszufinden, um sie vorwärts zu bringen, so müssen wir vor allen dingen die arbeit eines jeden, ob er nach der alten oder nach der neuen methode unterrichtet, anerkennen. Wir, die wir jetzt in Frankfurt arbeiten und neue versuche machen, sind uns wohl bewusst, dass noch vieles besserungsfähig ist und einer gründlichen durcharbeitung bedarf. Wenn wir aber den wichtigen fragen der methodik näher treten und ein urteil über unsere gegner abgeben wollen, so erscheint es allerdings als pflicht, diese in ihren arbeits-stätten selbst aufzusuchen. Genug der theorie; ungehemmte praktische versuche sind nötig. Grundlagen für diese sind nun zur genüge vorhanden. Sehr vieles, was herr prof. Winkler in seinem vortrage bestritten hat, ist bei uns anerkannt, auch z. b. in den neuen lehrplänen, die für die höheren

mädchenschulen erschienen sind. Es sind in dem vortrage viele punkte, über die wir gar nicht zu reden haben, es würde überflüssig sein, — diese dinge sind erledigt und anerkannt von den vorgesetzten behörden. Auch unsere neuphilologen, die noch der alten methode anhängen, erkennen doch an, dass sie durch die anregungen, die von den reformern gegeben worden sind, vieles gelernt und sich zu eigen gemacht haben. Also, ich meine: besuche sind nötig, eingehende besuche, und gegenseitige offene aussprache. Sie haben uns hierher eingeladen nach Österreich und haben uns freundlich aufgenommen. Wir sind Ihnen dankbar für das grosse entgegenkommen, das Sie uns zeigen. Nun wollen wir uns aber auch in ruhe unterhalten und uns gegenseitig belehren und fördern und uns fragen: können wir bessere wege finden, um unsere jugend schneller vorwärts zu bringen, und wie sind wir im stande, die ganze klasse zu fördern? — nicht einzelne natürlich, wie gesagt worden ist, denn unsere ganze arbeit wäre verfehlt, wenn wir für wenige schaffen wollten. Wir müssen mit der mehrzahl rechnen, und deshalb muss die methode so durchgebildet werden, dass auch mit vielen das ziel erreicht wird. Ich habe vorhin gelegenheit gehabt, mit herrn prof. Winkler über seinen vortrag zu sprechen. Bei der persönlichen aussprache erscheint thatsächlich manches anders, in viel milderem lichte. Ich habe ihn gebeten, seine aufmerksamkeit der sache zuzuwenden, und ihm dargelegt, dass wir nicht bloss nachahmen oder gar mechanisiren, sondern in jeder hinsicht durchaus bemüht sind, den unterricht, soweit wir vermögen, zu beleben. Eine probe unseres verfahrens zeigen die von mir vorgelegten arbeiten und gespräche meiner schüler im englischen. Die neue methode soll freies leben und eigene thätigkeit fördern; den geist gilt es vor allem anregen, die form mit dem inhalt verknüpfen! Bei all den vielseitigen aufgaben, die wir im neusprachlichen unterricht zu leisten haben, gilt es sich stets die frage vorlegen: wie sind wir im stande, die wenigen jahre möglichst gewinnbringend auszunützen? Und so werden wir stets dankbar sein, wenn uns recht vielseitige anregung zur beantwortung dieser frage geboten wird. Aber denken wir stets daran, dass wir alles, was wir beraten, in dem geiste des friedens besprechen wollen, dass wir alle demselben ziele zustreben: unsere jugend zu fördern und sie zu tüchtigen menschen zu machen. Wir wollen uns gegenseitig belehren, aber nicht mit gehässigkeit bekämpfen. (Lebhafte zustimmung.)

Prof. dr. Klinghardt-Rendsburg: Ich möchte das wort ergreifen speziell zum vortrage des herrn prof. Wendt und in erster linie aussprechen, dass meines erachtens das geschäftliche verfahren der bisherigen acht neuphilologentage kein praktisch günstiges ist. Eine solche programmentwicklung, wie sie uns heute geboten wird, ist wie ein plötzlicher regenschauer. Sie kommt über Sie, und Sie haben nicht genügend zeit, nachdem Sie den vortrag angehört haben, sich sofort auf grund reiflicher erwägung über einzelnes oder über hauptideen zu äussern. Ich würde vorschlagen, dass in zukunft alle redner, welche glauben, für unsere schulpraxis etwas wichtiges zu sagen zu haben, uns schon ein halbes jahr vorher ihre thesen

erhoffen, damit wir uns in besserer gelegenheit darüber aussprechen können und hier in der lage sind, weil ständigkeit uns zu hause. (Beifall.) Wenn der vortrag des herrn prof. Wundt nur geringfügig dient, um in den nächsten zwei, drei jahren gründlich gepöbelt und geschüttelt zu werden, so kann er recht überflüssig sein, während eine ganz neue art urtheile darüber entstehen wird, auf dem nächsten kongresslageungsung freudbringend diskutiert werden.

Lassen Sie mich nun nur noch selbst kommen. Ich stimme beinahe vertheilte mit prof. Wundt überein und bin von A bis J seiner meinung. Es ist möglich, so zu verfahren, das wollen Sie mit glauben. Sie brauchen nur in seinen unterricht zu kommen, und Sie werden finden, dass ich so — nur ganz sehr unzufrieden, aber doch in der richtung — seit jahren in allen klassen unterrichte. Und die geschichte geht faktisch. Wie gesagt, nur ganz sehr. Denn wenn man ein programm aufstellt, dann nimmt man den mund ganz gehörig voll. Bei den beschlüssen der preussischen direktorenkonferenzen z. B. wird ausserordentlich der mund voll genommen. Wie man das beschlossene dann in die wirklichkeit überführt, das ist oft recht — schwachheit will ich nicht sagen, aber ein ähnliches wort. Um ein beispiel anzuführen: ich habe eine gymnasialprima unterrichtet. Wenn ich das annähernd ausführen wollte, was die preussische regierung für die gymnasialprima vorgeschrieben hat, dann bräuhete ich nicht zwei wochenstunden, sondern fünf stunden würden kaum genügen. Was da alles darin steht in den lehrplänen — wenn das eine auswärtige instanz für bare mühen nehmen wollte, so würde sie sich sicher irren. Und so lassen Sie mich auch heute sagen bezüglich der beherrschung der fremden sprache: das kann doch eigentlich erstlich nicht gemeint sein, dass ein schüler jemals dazu kommen könnte. Ich habe recht fleissig gearbeitet, kann aber nicht sagen, dass meine schüler die französische sprache beherrschen. Aber einen anfang haben sie gemacht, und wenn der strumpf angefangen ist, so ist viel gethan, und man kann dann schon weiter kommen. Und meine primaner haben jedenfalls angefangen.

Prof. dr. Friedewagner-Wien: Ich habe im ausschuss die ansicht vertreten, dass hier alle möglichen anschauungen zur geltung kommen müssten. Wir haben es aus diesem grunde mit freuden begrüsst, dass herr professor Winkler seinen vortrag zugesagt hat, denn soviel ich es beurteilen kann, kann ein wirklich erspriessliches ergebnis nur dann entstehen, wenn die verschiedensten anschauungen und richtungen sich auf einem mittelwege zusammenfinden, und deshalb, glaube ich, wird auch diese lange debatte nicht ganz erfolglos sein. Es ist von beiden seiten ein ideal vertreten worden, welches mit der wirklichkeit vielleicht schwer vereinbar ist. Allerdings hätte man erwarten können, dass die sache in erster linie gelte, dass die subjektivität der anschauung zurücktrete, vor allem aber, dass die form jene form sei, welche der internationalen höflichkeit entspricht. Wenn also diese ansichten im grunde genommen auch viel durchaus richtiges vertreten, so habe ich trotzdem gewisse bedenken dagegen, dass man

dabei persönlichen erregungen, dem subjektiven elemente etwas zu sehr nachgegeben hat. Wir wiener haben vielleicht mehr als die bewohner anderer städte gelegenheit, einen vermittlungsweg zu finden zwischen extremen ansichten; darum wollen wir auch bei diesen sehr extremen anschauungen hoffen und wünschen, dass die anhänger beider sich noch auf dem mittelwege zusammenfinden werden, und dass sie von beiden ansichten dasjenige, was wirklich gut scheint, annehmen und von den extremsten forderungen abstehe. Ich glaube, ein ergebnis der ganzen verhandlung ist nur zu hoffen, wenn sich verschiedene herren hier in positiver weise aussprechen, worüber sie sich wirklich klar geworden sind. Es macht mir den eindruck, als wenn prof. Winkler in vielen punkten derselben ansicht wäre wie prof. Wendt, nur in der form scheinen sie auseinander zu gehen. Herr prof. Wendt hat in jeder beziehung jene feinheit der form gewahrt, wie wir sie stets bei den herren aus Deutschland zu finden gewohnt sind, während der andere redner sich vielleicht von seinem mehr südlichen temperament hinreissen liess. Bei beiden aber ist die gesinnung anzuerkennen. (Lebhafter beifall.) Meines erachtens, um damit zu schliessen, ist der zweck der mündlichen aussprache der, dass man sich durch *persönliche* erläuterungen über das ziel einige, während auf dem wege der schriftlichen darlegung eine einigung schwerer zu erzielen ist. Wie auch die verhandlungen enden mögen, ein ergebnis, glaube ich, wird gewiss vorhanden sein, und deshalb dürfen wir die sache nicht zu sehr in die länge ziehen, damit uns die anderen vorträge nicht vorenthalten werden, denen wir mit spannung entgeensehen. (Beifall.)

Vorsitzender: Anknüpfend an das, was herr prof. Friedwagner gesagt hat, möchte ich bemerken: Da es im sinne des antragstellers ist und sich die versammlung dem am vormittage auch schon angeschlossen hat, dass die thesen des herrn prof. Wendt auf dem nächsten neuphilologentage einer eingehenden diskussion unterzogen werden sollen, nachdem jeder einzelne herr vorher lange zeit gehabt hat, darüber nachzudenken, und auf grund der erfahrung und erwägung in der lage ist, mit etwas positivem hervortreten, so glaube ich, wäre es ganz erwünscht, wenn wir diejenigen, die im interesse des programms des neuphilologentages weder arbeit noch mühe gescheut haben, noch zu worte kommen liessen und es so einrichteten, dass die herren, die zum worte noch vorgemerkt sind, sich der grössten kürze befleißigten. (Schlussrufe.) Es sind noch sechs redner vorgemerkt, und ich glaube, die herren, die vorgemerkt sind, haben das recht zu sprechen.

Direktor Dörr - Frankfurt: Ich möchte beantragen, sich im prinzip mit den Wendtschen thesen einverstanden zu erklären und das einzelne dem nächsten neuphilologentage vorzubehalten. In bezug auf die ausführungen des herrn prof. Winkler möchte ich aber noch kurz bemerken: Einmal schienen mir seine ausführungen sich dahin zu bewegen, dass er ganz allgemein den fremdsprachlichen unterricht für unmöglich erklärte, denn was er gegen die reformbestrebungen vorbrachte, konnte ebenso gut

gegen jede andere methode oder richtung angeführt werden. Dann schien es mir, dass er die reformbestrebungen in einem bilde sähe, das ich als zerrbild ansehen möchte. Dass über das, was in den oberklassen erzielt worden ist, noch nichts veröffentlicht worden sei, ist wohl begründet. Wir haben bis jetzt in den oberklassen nach den grundsätzen der reform fast nie zu unterrichten vermocht, denn die vorschriften der behörden haben den reformern fesseln angelegt, die es ihnen noch nicht ermöglicht haben, das zu leisten, was sie für wünschenswert halten. In dem, was dann herr prof. Winkler noch über methodische fragen gesagt hat, brachte er vieles, dem wir zustimmen könnten: alltägliche prüfungen u. s. w. erscheinen uns als etwas, was eigentlich in guten schulen nicht mehr vorkommen dürfte. Wir sind überrascht gewesen zu hören, dass derartige einrichtungen noch vorhanden sind. Was herr kollege Wendt gesagt hat, war durchaus, wie ich schon am schlusse der vormittagsitzung aussprach, als ideal zu betrachten. Gegen herrn professor Winkler möchte ich auch noch darauf hinweisen, dass die gesamten bestrebungen der reformer, die schon seit 10 oder 20 oder mehr jahren ganz allgemein verbreitet worden sind, doch irgend eine begründung gehabt haben müssen, dass der unterricht vorher doch anders gewesen sein muss, so, dass eine besserung notwendig erschien. Die reformer sind seitdem thätig gewesen, aber dass sie noch sehr viel zu leisten haben, das weiss niemand besser als sie selbst. Aber „wer immer strebend sich bemüht, den werden wir erlösen“, und so hoffen wir, dass von den reformern im interesse der jugend noch recht viel geleistet werden wird und noch recht grosse fortschritte gemacht werden zum besten unserer zukunft. (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. Victor-Marburg: Meine herren! Nur eine thatsache möchte ich vorbringen zu dem vortrage des herrn prof. Winkler im anschlusse an das, was eben von herrn dir. Dörr gesagt worden ist. Es handelt sich um die leistungen der reformmethode in den oberen klassen und um die bemerkung Winklers, dass es darüber noch keine genügenden erfahrungen gäbe. Auf die schwierigkeiten, die hier entgegenstehen, hat herr dir. Dörr eben hingewiesen. Aber es gibt doch manche anstalten, wo die reform auch in den oberen klassen bis zu einem gewissen grade in thätigkeit getreten ist. Ich bin seit 14 jahren leiter des englischen seminars und mitglied der prüfungskommission an der marburger universität — fürchten Sie nicht, dass ich eine lange geschichte gebe — und ich habe einen ganz wesentlichen unterschied festzustellen zwischen den jetzigen leistungen der seminaristen und prüflinge und denen vor 14 jahren. Wohl die besten leistungen unter den von auswärts kommenden aber haben seither die reformschüler des herrn prof. Wendt in Hamburg geboten.

Dr. Kron-Strassburg: Herr prof. Winkler hat sich das vergnügen gemacht, auf die methode Gouin einzugehen und sie anzugreifen, obgleich ich aus den ganzen ausführungen den eindruck gewonnen habe, nachdem ich mich viele jahre damit beschäftigt habe, dass er nicht ganz in den geist dieser methode eingedrungen sein dürfte. Wenn er behauptet, er

würde dasselbe leisten, wenn ihm dieselben vorbedingungen gewährt würden, wenn er drei, vier schüler und ebensoviele stunden zur verfügung hätte, so muss ich erwidern, dass er wahrscheinlich den ganzen betrieb nicht genau studirt hat. Ich möchte ihm empfehlen, speziell in England, an der quelle, sich die sache etwas genauer zu betrachten, er wird dann zu der erkenntnis kommen, dass er sich doch eines etwas voreiligen urteils beflüssigt hat. Ich muss immer wieder betonen: soweit ich das verfahren Gouins kenne — und ich kenne es sehr genau — ist es ein fortschritt gegenüber den bisherigen methoden. Das möchte ich zu gunsten des verstorbenen Gouin betont haben.

Prof. Sokoll-Wien: Wir haben heute sehr viel behaupten gehört; ich möchte aus der praxis erzählen. Ich will mich auf zwei fälle beschränken. Erstes faktum: prof. Winkler hat erzählt, dass prof. Weitzenböck eine arbeit in der 5. klasse, der untersekunda, gegeben hat, die — ich kann kein anderes wort finden — schaudererregend ausgefallen ist. Ich habe dieselbe arbeit meinen schülern der 5. klasse, die nach Plötz unterrichtet worden ist, gegeben und kann konstatiren, dass die arbeit mindestens 60 prozent besser ausgefallen ist. Zweites faktum: ich habe das glück gehabt, in der oberrealschule das englische von der 5.—7. klasse zu lehren, ich habe also einen überblick, welchen effekt das englische nach der reformmethode erzielt. Ich kann sagen, dass es in der 5. klasse verblüffende resultate ergab, in der 6. zeigte sich etwas rückgang, in der 7. waren die leistungen mässig. Ich habe dann diese schüler hier in der technik wieder getroffen und habe sie nach ihren englischen leistungen gefragt, bei allen aber nur ein bedauerndes achselzucken als antwort erhalten. Es sind viele darunter, die als schüler mit lobenswertem eifer gearbeitet haben, und sie gestehen heute alle ein: sie haben eine scheu vor schwierigeren texten. Sie beherrschen vielleicht die konversation in oberflächlicher weise, aber weiter leisten sie nichts.

Prof. dr. Schröer-Freiburg: Ich kann aus meiner erfahrung diejenige des prof. Vietor nur bestätigen. Die badischen studenten, die ich jetzt bekomme, sind gar nicht zu vergleichen mit denen, die ich sonst gehabt habe. Ferner aber habe ich beobachtet, dass studenten, die, auf der universität gründlich vorbereitet, sich beim examen in der lebenden sprache als tüchtig erwiesen haben, später als lehrer leicht für die „neuere methode“ zu gewinnen und mit derselben wohl zufrieden waren.

Geh.-rat Münch-Berlin: Nachdem der antrag des herrn dir. Dörr vorliegt, dass die versammlung die thesen des herrn prof. Wendt annehmen oder ihr einverständnis damit erklären solle, möchte ich doch, bei aller hochschätzung der person und der leistungen des herrn prof. Wendt, es aussprechen, dass ich das nicht für wünschenswert hielte. Ich weise darauf hin, dass in der versammlung eine zweiteilung vorhanden ist — ich weiss nicht, in welchem verhältnis, aber sie ist da. Nach aussen würde uns also die etwaige annahme der thesen nichts helfen. Es wäre besser, wenn wir herrn prof. Wendt für die sorgfältige durcharbeitung und namentlich auch für die interessante begründung unseren dank aussprechen und

von einer abstimmung absähen. Vielleicht bis zum nächsten neuphilologentage, so ist vorgeschlagen worden. Ebenso müssen wir herrn prof. Winkler dankbar sein. (Sehr richtig.) Wir wollen doch lernen und verschiedene ansichten hören. Wenn ich nun jetzt von einem universitätsprofessor höre: die nach der reformmethode unterrichteten studenten sind meine besten schüler, ein zweiter sagt vielleicht das gleiche, und der dritte das gegen- teil, so beweist das doch immer wieder, dass verschiedene lehrerpersönlich- keiten dieselbe arbeit immer wieder verschieden machen. Ich wiederhole, was ich heute morgen schon gesagt habe: die behörde kann nicht anordnen: unterrichtet nach diesem programm, denn die folge würde sein, dass recht viele lehrer einen recht geistlosen unterricht gäben. (Sehr richtig.) Ich meine also, wir sind herrn prof. Wendt dankbar für seine anregungen, wir wollen jetzt aber nicht abstimmen. (Sehr richtig.)

Prof. Romanowsky-Czernowitz: Gestatten Sie, dass ich nach den vor- trefflichen ausführungen des herrn vorredners ein wort sage, von dem ich glaube, dass es zur klärung beitragen könnte. Es ist viel geredet worden von einer natürlichen methode in den realschulen. Von einer solchen kann aber nicht die rede sein. Das kind lernt die muttersprache mit den be- griffen. Nun kommt das kind in die mittelschule und kennt die begriffe. Da kann es sich also absolut nicht mehr an begriffe anlehnen, die es bereits hat, und man kann nicht mehr so vorgehen wie bei einem kinde, das die begriffe noch nicht hat. Das kind lernt die sprache, indem es das natür- liche bedürfnis hat, z. b. zu verlangen: ich will essen, ich will trinken, ich will dies oder jenes spielzeug haben. Das kind in der mittelschule hat kein solches bedürfnis, absolut keins, in der fremden sprache zu sprechen. Ich glaube, das ist der hauptunterschied. Dieses bedürfnis muss erst ge- schaffen werden; es wird aber nicht geschaffen, dieses bedürfnis, sich aus- zudrücken, wenn ich dem kinde ganz unwichtige gegenstände mitteile. Es ist auch geäußert worden, dass in den mittelklassen die sprachfertigkeit erlahmt. Das ist selbstverständlich. In den unteren klassen lernte das kind nach der neueren methode sich über die verhältnisse des gewöhnlichen lebens auszudrücken; kommt es in die oberen klassen, so fällt das weg. Es bekommt texte klassischer art, und die verhältnisse des gewöhnlichen lebens treten dahinter ganz zurück. Dann glaube ich, dass alle ziele, die angesetzt wurden, viel zu hoch gehalten sind. Ich erinnere mich an die zeiten, wo man durchaus die historische grammatik mit in die schule hineinbringen wollte. Warum? Der mittelschullehrer hatte selbst das bedürfnis darnach. Er hatte gesehen: ich weiss mancherlei, aber nicht den zusammenhang der sprache. Das bedürfnis, das er selbst fühlte, trug er nun in die schule hinein. Man hat die kenntnis des historischen verlaufs der sprache erworben und sagt sich nun: jetzt muss ich die moderne sprache können. Man hat es nun vielleicht zu einer gewissen sprachfertig- keit gebracht, und nun heisst es: gut, das muss ich in die schule hinein- bringen, das ist das ziel der neuesten schule. So sagt man sich auch: ich will die realien hineinbringen in die schule, — die bedürfnisse, die die

lehrer an sich fühlen, wollen sie in die schule tragen. Das ist ein ganz unrichtiges verfahren. Was die beherrschung der sprache anbelangt, so ist es ein irrtum, wenn man glaubt, dass man sie so zu beherrschen vermag wie die muttersprache. Man bringt es zu einer gewissen fertigkeit, sich auszudrücken, aber weiter nicht. Man muss die ziele bescheiden einstellen, dann lässt sich etwas richtiges erzielen; wenn man aber die ziele so hoch steckt, dass die schüler ohne weiteres über gewisse gegenstände sollen sprechen und schreiben können, so ist das ein humbug mit einem wort. (Rufe: Unparlamentarisch! Schluss!)

Direktor Walter - Frankfurt: Ich protestiere gegen den ausdruck „humbug“.

Vorsitzender: Wir sind mit der diskussion fertig. Eine thatsächliche bemerkung will herr prof. Schröer vorbringen.

Prof. dr. Schröer-Freiburg: Ich bin missverstanden worden mit meiner bemerkung über die prüfungserfahrungen, die ich gemacht habe. Indem ich sagte, dass die schüler im badischen viel geleistet haben, habe ich daraus keinerlei rückschlüsse auf einzelne personen, bei denen das nicht eingetreten wäre, hervorrufen wollen.

Direktor Dörr - Frankfurt: Ich ziehe meinen antrag zu gunsten des vorschlags des herrn geb.-rats Münch zurück und möchte mich besonders auch der äusserung des herrn geb.-rats anschliessen, dass das das schlimmste verhältnis sein würde, wenn ein zwang ausgeübt werden sollte. Jeder soll arbeiten nach seiner einsicht und seinen kräften (lebhafter beifall), dann wird die besserung von selber kommen.

Vorsitzender: Aus der ganzen debatte ergibt sich, was schon am vormittage angedeutet worden ist und was auch den wünschen des herrn prof. Wendt selbst entspricht, nämlich, dass seine thesen heute erörtert werden und die abstimmung auf den nächsten neuphilologentag verlegt wird.

Prof. Wendt-Hamburg: Ich bedaure, dass die diskussion über meinen vortrag mit derjenigen über den Winklerschen vortrag kombiniert worden ist. (Sehr richtig!) Nur so erklärt sich eine reihe von äusserungen, die weder gegen den einen noch gegen den anderen gerichtet, sondern einfach vorbeigehauen sind. Winkler hat nur die *unteren*, ich die *oberen* klassen im auge; und ich habe ausdrücklich erklärt, dass nach meinem programm alle schüler weitergebildet werden können, mögen sie vorgebildet sein, wie sie wollen. Indessen, um einigermaßen zum ziele zu gelangen, schlage ich Ihnen die folgende resolution vor: „In erwägung, dass die von prof. Wendt aufgestellten thesen zu reichen stoff bieten, um noch heute gründlich durchberaten zu werden, beschliesst der 8. allg. deutsche neuphilologentag, die Wendtschen thesen als hauptgegenstand auf die tagesordnung des nächsten neuphilologentages zu setzen.“

Vorsitzender: Sind die herren mit der annahme der vorgeschlagenen resolution einverstanden? Ich bitte die hand zu erheben. Das ist eine grosse majorität. Der gegenstand ist erledigt.

Prof. Winkler-M. Ostrau: Noch ein wort! M. h., es ist eben erwähnt worden, dass ich die form nicht gewahrt hätte und mich durch das temperament hätte hinreissen lassen. Ich bitte deshalb um gütige nachsicht. (Lebhafter beifall.)

Den vorsitz übernimmt hofrat prof. Schipper.

Vorsitzender: Ich bin überzeugt, verehrte anwesende, dass diese nachsicht so wenig herrn prof. Winkler wie dem letzten redner versagt werden wird. Was gesagt worden ist, das mag die form der allerbesten sitte überschreiten, aber es ist in bester absicht gesagt worden. Damit wollen wir uns begnügen. Der ganze verlauf der debatte hat nach meiner meinung gezeigt, dass diese methodischen fragen, man mag sagen, was man will, doch immer im vordergrunde des interesses stehen. (Beifall.) Ich habe in meinen ersten bemerkungen darauf hingewiesen — ich bin universitätsprofessor, ich bin kein praktiker zu meinem grossen bedauern, ich habe auf diesem gebiete keine erfahrung — ich habe gesagt: die neuphilologentage sind aus dem bedürfnisse hervorgegangen, für die praktischen fragen raum zu gewinnen. Ich sehe ein, dass nicht immer auch die wissenschaft genügend vertreten ist. Ein baum wächst in vielen jahren empor. Er muss auf guten boden gepflanzt sein, und unser guter boden ist in Österreich die mittelschule, das gymnasium und die realschule. Wenn die in guter weise vorgesorgt haben, dann können die universitätsprofessoren auf gutem boden weiterbauen. Ich begrüsse Sie, m. h., und Ihre bestrebungen. Ich möchte für meine person noch eine bitte richten an herrn geh.-rat Münch aus Berlin, unseren hochverehrten gast. Er hat die äusserung fallen lassen, er glaube nicht, eine solche versammlung künftig wieder besuchen zu können. Ich glaube im interesse aller zu sprechen, wenn ich die dringende bitte an ihn richte, uns seine wertvolle mitwirkung nicht entziehen zu wollen. Wir alle legen darauf den allgrössten wert. (Lebhafteste zustimmung.)

Geh.-rat dr. Münch-Berlin: M. h., Sie rühren mich durch diesen beifall, und ich bin Ihnen höchst dankbar. Der grund, dass ich mir künftig wohl die teilnahme an ihren versammlungen versagen muss, ist körperliche schwäche. Es ist mir schon diesmal ein wirkliches opfer, und ich kann kaum hoffen, dass ich künftig noch kommen kann. Was ich aber für die interessen der neuphilologen thun kann, auch bei der höheren behörde, — zählen Sie auf mich. Die kraft ist schwächer, als Sie glauben; aber zählen Sie auf meine schwache kraft, was ich kann, das thue ich. (Lang anhaltender beifall.)

Der *vorsitzende* gibt der versammlung einen überblick über die punkte, die noch auf dem programm stehen. Seinen vortrag über „Die neuesten erklärungsversuche von Shakespeares Hamlet“ habe prof. Schröer-Freiburg bei der vorgerückten zeit, wo die versammlung nicht mehr in der stimmung sei, „das Hamletproblem zu ergründen“, auch im eigenen interesse vorgezogen, auf den nächsten neuphilologentag zu verschieben. *Einen* der beiden vorträge über „Die bühne Molières“ von prof. Scheffler-Dresden und „Die

berliner konferenz zur regelung der deutschen bühnensprache“ von prof. Luick-Graz werde man, wenn sich die redner äusserste beschränkung auferlegten, vielleicht noch hören können. Die versammlung werde nachher zwischen den beiden vorträgen zu wählen haben. Den bericht des ausschusses für auslandsadressen werde prof. Scheffler-Dresden gewiss auch gern in den *N. Spr.* geben. Unbedingt erledigt werden müsse aber der bericht über die thätigkeit des kanonausschusses von prof. Müller-Heidelberg, der kassenrevisionsbericht und die wahl des neuen vorortes und vorstandes. Es sei wohl empfehlenswert, den letztgenannten punkt seiner wichtigkeit halber voranzunehmen. Einladungen für das jahr 1900 seien ergangen von den neuphilologischen vereinen zu Leipzig und Kassel. Das wort erhält zu diesem punkte

Prof. Hartmann-Leipzig: M. h.! Wir haben in Leipzig keine kenntnis davon gehabt, dass Kassel eingeladen hatte. Ich für meine person würde Kassel als nächstem vorort durchaus nicht im wege stehen; ich bin überzeugt, dass viele herren gern nach Hessen gehen, das um die sache des neusprachlichen unterrichts sich so sehr verdient gemacht hat. Unser verein hat sich bereit erklärt, wenn die versammlung gewillt ist, nach Leipzig zu gehen, die vorbereitungen dafür zu übernehmen. Das ist in der meinung geschehen, dass man im jahre 1900 wieder zusammentreten werde. Nachträglich ist bekannt geworden, dass für dieses jahr ein internationaler pädagogischer kongress in Paris vorgesehen ist; mir wurde von dort geschrieben, dass man schon das komitee gewählt hat, und dass man auf die teilnahme auch der deutschen kollegen dabei hofft. Wahrscheinlich werden die teilnehmer aus Deutschland an diesem kongress besonders neuphilologen sein, und es würde dann eine kollision entstehen zwischen den veranstaltungen dort und in Deutschland. Es könnte darum die frage aufgeworfen werden, ob man nicht vielleicht daran denken wollte, das nächste mal erst 1901 wieder zusammenzukommen. Prof. Klinghardt sprach schon einmal von 2—3 jahren; er scheint dazu zu neigen. Leipzig liegt sehr günstig, es liegt zentral, namentlich wenn Österreich zum verbandsgebiete mit hinzugerechnet wird. Im westen andererseits hat schon eine ganze anzahl von versammlungen stattgefunden; es gibt aber eine gegend Deutschlands, in die der ackerflug des verbandes noch nicht hineingesenkt worden ist, das ist der osten, und ich möchte zur erwägung geben, ob nicht z. b. Breslau den nächsten neuphilologentag aufnehmen könnte. Das würde für den osten eine sehr günstige anregung geben. Ich stelle das nur zur freundlichen erwägung.

Prof. dr. Kölbing-Breslau: Unter voller würdigung der freundlichen worte, welche der herr vorredner für Breslau als nächsten versammlungsort geäussert hat, möchte ich doch darauf hinweisen, dass in folge mancher eigentümlicher verhältnisse ein neuphilologischer verein bei uns in Breslau nicht existirt und es vielleicht auch schwierig sein würde, ihn ins leben zu rufen. Ich möchte aus diesem grunde meinen, dass wir vielleicht noch

eine anzahl jahre warten, ehe wir den osten mit in die betrachtung ziehen. Unter voller würdigung also der gut gemeinten worte scheint es mir für den moment noch nicht opportun, soweit ich die verhältnisse kenne.

Prof. Klinghardt-Rendsburg: Ich möchte auf das allerwärmste den antrag unterstützen, für unsere nächste versammlung Leipzig auszuersuchen, und zwar gestatten Sie mir, einen Gesichtspunkt geltend zu machen, der mich gerade heute in erster linie mit wärme erfüllt. Wir sind hierher gekommen, nicht, m. h., um licht zu verbreiten, und in dem gedanken, es solle einmal jedem winkel deutschen landes die fruchtbare thätigkeit des neuphilologentages zukommen. Wenn hier vielleicht durch unsere versammlung einiger guter same ausgestreut und dadurch nutzen im österreichischen kaiserstaate geschaffen wird, so haben wir doch nicht verkannt und sind uns vollkommen bewusst, dass wir aus dem rückhalte, den uns Österreich mit seinem warmen interesse für die neueren sprachen gewährt, auch wieder vorteil ziehen. Nun, ich glaube, aus dieser innerlichen gegenseitigkeit entspringt auch eine äusserliche. Wir sind uns jetzt näher gekommen, haben unsere meinungen ausgetauscht, wenn auch manchmal etwas scharf, aber wir haben fühlung gewonnen; und da wäre es doch recht schön, wenn wir, um das zu vertiefen, gleich für den nächsten neuphilologentag einen solchen ort wählten, wo wir hoffen dürfen, wie wir jetzt nord- und mitteldeutsche hier in Wien haben, eine ganze anzahl österreichischer ins deutsche reich kommen und, was heute angefangen worden ist, fortgesetzt zu sehen. (Lebhaftes zustimmung.) Und da müssen wir mit den äusseren verhältnissen rechnen, und kein ort ist da so gut geeignet wie Leipzig. Man hat davon gesprochen, wir wären ja schon in Dresden zusammengekommen, das wäre eine gewisse bevorzugung Sachsens, eine gewisse einseitigkeit: aber der neuphilologentag in Sachsen, die sächsischen neuphilologen vor und nach der ära Hartmann-Scheffler, das ist geradeso eine sache wie Europa vor und nach der revolution. Seitdem hat sich Sachsen vollständig umgewandelt. (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. Wendt-Hamburg: Trotz der von einem lobenswerten lokalpatriotismus¹ getragenen rede des herrn vorredners möchte ich bitten, von Leipzig abzusehen, gerade aus dem letzten grunde. In Sachsen ist es in bezug auf die neuere philologie schon sehr hell, und ich schliesse mich vollständig dem lobe an, das der herr vorredner den beiden herren gespendet hat. Aber es *war* einmal hell in Hessen-Nassau, und auf dieses land hat sich ein tiefes dunkel gesenkt (hört, hört!); in diesem lande liegt Kassel. Andere namen als Kassel und Leipzig können überhaupt nicht in frage kommen. Wenn aber die leipziger neuphilologen schon so gut gestellt sind und ausserdem den vorzug der glänzenden erinnerung an den dresdener tag haben, dann müssen wir nach dem westen Deutschlands gehen, denn

¹ Prof. Klinghardt stammt aus Sachsen und zwar aus der nähe Leipzigs. Darauf ist wohl angespielt.

in diesem falle auf das erscheinen der teilnehmer aus Österreich zu rechnen, ist nicht ratsam; eine solche rechnung trägt jedesmal; wir haben diesmal auch auf Bayern gerechnet, und nicht ein bayer ist da. Wir müssen das publikum für unsere philologentage aus den bestorganisirten vereinen nehmen, das ist in Westdeutschland z. b. Köln, Hannover, Bremen; nach westen müssen wir also gehen und in Kassel die fackel wieder anzünden, die, wie es scheint, im verlöschen begriffen ist. (Beifall.)

Prof. dr. Victor-Marburg: Versprechen macht schuld, m. h.! Ich habe dem vorsitzenden des kasseler neuphilologischen vereins das versprechen gegeben, die wahl von Kassel zu befürworten. Das will ich mit diesen drei worten thun. Prof. Kressner hat mir geschrieben: „Sollte Kassel gewählt werden, so wird es der hiesige verein für neuere sprachen für eine besondere ehre ansehen, die deutschen neuphilologen in der schönen Fulda-stadt willkommen zu heissen, und sich nach kräften bemühen, ihnen den aufenthalt daselbst zu einem genussreichen zu gestalten.“ Darf ich als angehöriger der hessen-nassauischen universität Marburg noch hinzufügen, dass auch wir marburger uns freuen würden, wenn Sie Kassel wählen wollten, so glaube ich alles gesagt zu haben, was ich zu sagen hatte.

Prof. dr. Kasten-Hannover: Ich stehe hier laut programm als vertreter von Kassel. Leider bin ich das nicht, sondern ich bin aus Hannover. Ich möchte vorschlagen, dass auf den neuphilologentagen wenigstens die vereine vertreten sind. Nach meinem wissen existirt ein verein in Köln, aber ich glaube, niemand ist davon erschienen. (Ruf: Oho! Dickmann, aufstehen! Heiterkeit.) Von Kassel bin ich dem namen nach da, und prof. Viotor in vertretung; aber Magdeburg existirt nicht (Ruf: Oh, doch!) — entschuldigen Sie, dann Danzig, wo doch ein verein ist, ebenso Bremen. (Ruf: Vertreten! Dr. Hellmers!) Einige vereine jedenfalls fehlen aber. Ich möchte vorschlagen, dass diese vereine doch offizielle vertreter ernennen, und wenn die herren es nicht auf sich nehmen können, die reise aus eigener tasche zu zahlen, so muss dafür gesorgt werden, dass sie ihnen bezahlt wird. Und dann: wie viele grosse städte sind noch ohne verein! In Breslau müsste eine bewegung ins leben gerufen werden, dass ein verein entstünde. Leider gottes ist auch in Hannover das leben sehr im schwinden begriffen. Als Hannover 120 000 einwohner zählte, hatten wir 150 mitglieder, jetzt bei 250 000 haben wir 90. Ich sähe es sehr gern, dass professor Kölbing die sache in Breslau in die hand nähme und uns dahin einlode.

Vorsitzender: Es sind nur die beiden orte Kassel und Leipzig, um die es sich handeln kann.

Direktor Walter-Frankfurt: Wir frankfurter würden uns sehr freuen, wenn wir innerhalb der provinz gelegenheit hätten, Sie wiederzusehen. Doch möchte ich auch nicht Leipzig zu nahe treten. Aber einen anderen vorschlag möchte ich mir erlauben. Da wir in zwei jahren doch wohl meist nach Paris gehen werden, wird es schwer sein, die versammlung in diesem jahre abzuhalten. Wir haben gesehen, dass eine ganze menge von punkten zu klären ist, und es scheint mir wichtig, dass wir die heute

so schnell abgebrochenen verhandlungen recht bald wieder aufnehmen. Ich möchte die frage anregen, ob es nicht möglich wäre, die versammlung schon im nächsten jahre abzuhalten. Ob es dann Kassel oder Leipzig wäre, das würde mir nicht so wesentlich sein. (Lebhafte zustimmung.)

Prof. dr. Hartmann-Leipzig: Ich würde an sich dem vorschlage des herrn dir. Walter, die versammlung schon nächstes jahre in Leipzig abzuhalten, gern beitreten, doch besteht dabei eine schwierigkeit: der vorort unseres sächsischen neuphilologen-verbandes wechselt von jahre zu jahre zwischen Dresden und Leipzig. In diesem jahre ist es Dresden, im nächsten wird es Leipzig sein. (Ruf: Das stimmt ja gerade!) Bitte, da stellen Sie sich nicht ganz genau die summe der arbeit vor, die dabei in frage kommt. Wir führen kein stilleben, unser verband ist sehr rege; es wird eine ganz gehörige arbeit geleistet, kann ich sagen, ohne uns zu überheben. Es würde eine kollision zweier grosser versammlungen stattfinden, der sächsischen und der deutschen hauptversammlung, abgesehen von der laufenden arbeit, die von dem vorstande zu leisten wäre. Ich fürchte, das würde auch für einen vorstand von sehr gutem willen zu viel sein, und möchte bitten, für nächstes jahre nicht an Leipzig zu denken.

Prof. Vietor-Marburg: Dann möchte ich also Kassel für nächstes jahre vorschlagen.

Direktor dr. Dickmann-Köln (zur geschäftsordnung): So sehr wie ich die idee begrüsse, dass wir nächstes jahre wieder zusammenkommen, so haben wir doch in den statuten die bestimmung, dass es in zwei jahren geschehen soll. (Ruf: In der regel!) Ich glaube, wenn wir einmal von der regel abweichen, so thun wir das öfter. Man soll nicht ohne not von solchen festgesetzten dingen abweichen (Ruf: 1887, 1888!) Ich meine, wir lassen jedes bedenken fallen, und ich würde es freudig begrüssen, wenn wir uns in zwei jahren in Kassel trafen. Der kasseler verein hat dann hinlänglich zeit, die vorbereitungen zu treffen, und ich glaube, dass auch eine pariser reise davon nicht abhalten wird, wie diesmal zahlreich nach Wien, — denn wir sind nicht bloss 18 reichsdeutsche, wie ich vorher fälschlich annahm, sondern 40 — so auch nach Kassel zu gehen. Wenn wir von einer seit jahren befolgten regel abgehen wollten, könnte man vielleicht auch den vorschlag machen, die nächste versammlung erst in drei jahren abzuhalten, aber dann würde vielleicht das interesse für diese akuten fragen, wie wir sie jetzt behandeln, erkalten. Ich meine also, dass wir gut thun würden, das jahre 1900 festzuhalten, trotz der ausstellung in Paris. Wenn wir keine ausnahme machen, werden wir am besten fahren. (Schlussrufe.)

Vorsitzender: Ich möchte eine bemerkung hinzufügen im anschluss an die worte des herrn vorredners. Ich glaube, dass es wichtig ist, dass wir nicht mit den allgemeinen philologentagen in kollision geraten. Das würde aber der fall sein, wenn wir unsere versammlung schon in einem jahre hielten. Das ist ein wesentliches moment. Sodann noch ein anderer punkt. Von hrn. oberlehrer dr. Keesebiter aus Berlin ist mir ein antrag

überreicht worden. Derselbe geht dahin, dass die versammlungen des neuphilologenverbandes auf eine andere jahreszeit verlegt würden, nicht auf pfingsten. Ich möchte aus denselben gründen in diesem momente wenigstens warnen, eine statutenänderung vorzunehmen, ich möchte vorschlagen, wenn es vielleicht auch einige unbequemlichkeiten hat, bei pfingsten zu verbleiben.

Dr. Keesebiter-Berlin zieht seinen antrag zurück.

Der *vorsitzende* bringt die vorschläge über zeit und ort der nächsten versammlung zur abstimmung. Der vorschlag, in einem jahre zusammenzukommen, wird ebenso abgelehnt, wie der, drei jahre zu warten. Als ort wird *Leipzig* gewählt.

Vorsitzender: Es handelt sich nun darum, für die versammlung in Leipzig das bureau zu konstituieren. Ich ersuche herrn prof. Hartmann mitzuteilen, ob er in dieser hinsicht einen vorschlag zu machen hat.

Prof. Hartmann-Leipzig: Ich habe mich nicht dafür ins zeug gelegt, dass Leipzig den nächsten vorort bilden soll; nachdem aber das schicksal entschieden hat, werden wir bemüht sein, alles in ein gutes geleis zu bringen. Ich würde nun der meinung sein, dass wir an erster stelle herrn prof. Wülker zu wählen haben, der sich schon mehrfach um den verband verdient gemacht hat und an der spitze des leipziger vereins steht. Auch nach den statuten muss ein universitätsprofessor im vorstand sein. Um die kontinuierität mit Wien zu wahren, würde ich vorschlagen, als zweites mitglied zu wählen ... (Zurufe: Hofrat Schipper!) So wollte ich selbst vorschlagen. (Ruf: Noch ein dritter! — Von anderen seiten: Prof. Hartmann! — Zustimmung.)

Vorsitzender: Es würde also das bureau des nächsten neuphilologentages bestehen aus dem ersten vorsitzenden professor Wülker von der leipziger universität, dem 2. vorsitzenden professor Hartmann in Leipzig, und dem 3. vorsitzenden, meiner wenigkeit. Ich nehme die wahl an. (Beifall.) Damit ist dieser punkt abgethan. Wir haben aber noch weitere wichtige punkte zu erledigen, den kassen- und revisionsbericht u. s. w. Es ist jetzt 10 minuten nach 5 uhr. Ich frage die versammlung: sollen wir noch weiter auf die erledigung des programms eingehen?

Professor dr. Scheffler-Dresden: Meine herren, der herr vorsitzende sagte Ihnen vorhin, dass gewählt werden solle zwischen dem vortrage des herrn prof. Luick und dem meinigen. Herr Luick will verzichten; ich thue das selbstverständlich auch, will aber gern jedem, der sich dafür interessirt, nach der sitzung das theater, das dort aufgestellt ist, erklären. Ausserdem will herr prof. Vietor die güte haben, in seine zeitschrift ein bild davon aufzunehmen. In bezug auf die auslandsadressen verzichte ich ebenfalls auf weitere mitteilungen. Eines ist aber zu erledigen. Sie haben mir bis jetzt freundlich erlaubt, der vorsitzende dieser adressenkommission zu sein. Es würde anmassend von mir sein, einfach weiter fungiren zu wollen; ich habe das amt bekommen bis zum nächsten neuphilologentage, der jetzt stattfindet. Ich bitte den neuen vorsitzenden zu wählen. (Rufe: Prof. Scheffler!)

Prof. Scheffler wird durch akklamation wiedergewählt.

Vorsitzender: Weiter haben wir auf der tagesordnung den vortrag des herrn barons v. Locella. Der herr ist nicht anwesend, der vortrag fällt also aus. Ein wichtiger gegenstand ist aber der bericht des kanonausschusses. Ich bitte herrn prof. Müller dazu das wort zu ergreifen.

Prof. Müller-Heidelberg: Ich möchte sehr gern auch auf das wort verzichten, aber ich kann aus einem grunde nicht, demselben, der jetzt eben von herrn prof. Scheffler angeführt worden ist für seine person. Ich bin nur vorläufig ernannt worden bis zu diesem tage; und nach den erfahrungen, die ich mit dem kanonausschusse gemacht habe, bin ich unter keinen umständen in der lage und gewillt, diesen vorsitz länger zu behalten, wenn nicht der antrag angenommen wird, dass ich als einziger vorsitzender entlastet werde. Ich schlage vor, dass die arbeit geteilt wird zwischen einem französischen und einem englischen ausschuss, und dass jeder seinen eigenen vorsitzenden erhält. Ein mann kann das nicht leisten, was der ausschuss zu leisten übernommen hat. Als ich in Hamburg die ehre hatte, zum vorsitzenden bestimmt zu werden, bestand dieser ausschuss aus 17 mitgliedern, vorher war sogar beabsichtigt gewesen, nur neun zu wählen, weil man meinte: viele köche verderben den brei. Schliesslich sind aber 22 zusammengekommen. Das resultat der arbeit dieser 17 und nach und nach 22 personen war bis zum dezember vorigen jahres recht klein, ich hatte bis dahin ganze 365 urteile bekommen. Erst als ich in einem sehr beweglichen rundsreiben an das ehrgefühl und an die aufopferungsfähigkeit der übrigen kollegen mich wendete, kam nach und nach eine grössere beteiligung zu stande, und so bin ich zuletzt, wo 59 personen beigetragen haben, mit sehr viel mühe und grosser arbeit zu dem resultate gelangt, dass ich wenigstens für die französische sprache auf grundlage der eingelaufenen gutachten eine liste habe zusammenstellen können, in welcher die namen derjenigen schriftsteller und werke aufgeführt sind, welche von jenen 59 beisteuern in über 2000 gutachten als unbedingt brauchbar für die schule erklärt worden sind. Diese liste liegt fertig ausgeführt vor, aber leider hat sie nicht mehr gedruckt werden können, so dass ich sie in die hände der teilnehmer an dieser versammlung konnte gelangen lassen.¹ Nun würde die ganze arbeit gar keinen zweck und keinen wert haben, wenn sie nicht fortgesetzt wird. Das ist erst ein anfang, den wir gemacht haben, aber ich glaube, dass es doch schon ein wertvoller anfang ist, weil doch schon für 212 schriftsteller auf grundlage der eingelaufenen gutachten festgestellt werden können, dass sie als für die schule durchaus brauchbar zu gelten haben. Wenn die arbeit aber nicht fortgesetzt wird, so haben wir sie ganz umsonst gethan. Für die englische abteilung liegt ebenfalls bereits eine anzahl von gutachten vor, es sind ihrer 992. Wenn die versammlung auf den vorschlag eingeht, dass eine teilung stattfindet zwischen der französischen und der englischen abteilung, wenn jede ihren eigenen vorsitzenden bekommt und statt 17—22 jede einzelne abteilung mit 30—40

¹ Die liste wird im nächsten heft der *N. Spr.* gedruckt. *D. red.*

teilnehmern, womöglich noch mehr, ausgestattet wird, dann kann die arbeit weitergeführt werden. Ich möchte also bitten, dass wenigstens der vorschlag zur abstimmung gebracht wird, dass künftighin der kanonausschuss aus einer grösseren anzahl von mitgliedern, für beide abteilungen zusammen aus 60—80, besteht und jede einen besonderen vorstand erhält. Dieser besondere vorstand müsste dann gewählt werden. Ich möchte mir in dieser beziehung erlauben, für die französische abteilung herrn oberlehrer dr. Kron in Strassburg vorzuschlagen, der bisher derjenige gewesen ist — es ist mir eine genugthuung, das auszusprechen — der mich am eifrigsten und thatkräftigsten unterstützt hat. In bezug auf die englische abteilung würde ich mich erbieten, wenn die versammlung mich der ehre würdigt, weil ich die ganze sache schon durchgearbeitet habe (lebhaft zustimmung), und wenn ich sie aus der hand gäbe, so würde sich ein anderer bei allen notizen, die ich, grösstenteils mit bleistift, an den rand geschrieben habe, gar nicht zurechtfinden. Ich bitte das nicht als unbescheidenheit aufzufassen, wenn ich mich erbiete, für die englische abteilung den vorsitz zu behalten; aber allein die leitung behalten würde ich unter keinen umständen.

Vorsitzender: Ich glaube im sinne der verehrten anwesenden zu sprechen, wenn ich herrn prof. Müller den wärmsten dank sage für die grosse mühe, die er sich in dieser wichtigen angelegenheit gegeben hat. (Lebhaft zustimmung.) Es ist von herrn prof. Müller ein antrag gestellt worden, dass die versammlung genehmige, dass für den kanonausschuss künftig 60—80 mitglieder gewählt werden.

Prof. Müller-Heidelberg: Ich habe mir erlaubt, eine liste aufzustellen von solchen herren, die mir und herrn dr. Kron als geeignet erschienen. Ich bitte jeden der herren, eine solche an sich zu nehmen.

Vorsitzender: Wir haben soeben herrn prof. Müller unseren dank und unser vertrauen ausgesprochen. Ich bin überzeugt, dass wir ohne weiteres dieses vertrauen ausdehnen können auf die von ihm vorgeschlagenen mitglieder, die sicher nach reiflicher überlegung aufgestellt worden sind. Wenn keine entgegengesetzte meinung laut wird, darf ich wohl annehmen, dass die verehrte versammlung diesen antrag zum beschluss erhebt. (Abstimmung. Die auf die liste gesetzten herren werden einstimmig gewählt.)

Prof. Müller: Ich möchte mir dazu die bemerkung erlauben, dass selbstverständlich diejenigen herren, die sich in der liste genannt finden und aus irgend einem grund eine abneigung gegen die wahl hätten, das recht haben, mir mündlich oder schriftlich mitzuteilen, dass sie nicht lust haben beizutreten. Ich hoffe aber, dass keiner das thun wird.

Vorsitzender: Bevor ich zu dem berichte der revisoren über die rechnungsablage des hamburgers nenphilologentages das wort erteile, richte ich an die versammlung die anfrage, ob sie uns ermächtigen will, diejenigen vorträge, die für diese versammlung angemeldet, aber nicht zur verhandlung gelangt sind, in den bericht aufzunehmen, falls die betr. herren dies wünschen sollten (zustimmung). Es scheint sich keine stimme dagegen zu

erheben. Wir haben damit diese uns erwünschte vollmacht erhalten. Jetzt ersuche ich herrn prof. Hangen, das wort ergreifen zu wollen zum revisionsberichte.

Prof. dr. Hangen-Darmstadt: Meine herren! Nach genau vorgenommener revision, die nicht ganz leicht war — nicht infolge der vielen rechnungen, sondern der vorhergegangenen festlichkeiten — haben wir, mein herr kollege und ich, zu konstatiren, dass alle belege aufs genaueste stimmen, und die kasse mit einem bestande von 769,93 m. abschliesst. Ich beantrage, dass die bisherige finanzverwaltung des neuphilologentages vollständig entlastet wird.

Die entlastung wird von der versammlung ausgesprochen.

Prof. Friedwagner-Wien: In abwesenheit des kassirers erlaube ich mir eine kurze bemerkung. Wir haben als der wohlständigkeit entsprechend erachtet, dass die kasse des letzten neuphilologentags in Hamburg bliebe, und haben gesucht, mit den mitteln, die Ihre beiträge und die subvention von 1500 fl. von seiten des hohen unterrichtsministeriums gewährten, auszukommen. Die kleine zuschusszahlung zu der fahrt nach dem Schneeberge wollen Sie nicht als dem widersprechend betrachten. (Es folgen noch einige geschäftliche mitteilungen.)

Vorsitzender: Ich stelle nun zunächst die frage, ob ein mitglied der versammlung noch irgend eine bemerkung zum verlaufe derselben zu machen hat, bevor ich mir einige schlussworte an Sie zu richten erlaube.

Direktor Dörr-Frankfurt: Die versammlung der reformer, an die gedacht worden ist, ist aufgegeben. Wir haben aber eine bitte an unseren vorstand. Wir haben in Hamburg eine reihe von thesen beraten und die beschlüsse den unterrichtsverwaltungen Deutschlands übermittelt. Nun wäre es interessant zu wissen, was diese geantwortet haben. Ich möchte bitten, das für die nächste versammlung vorzubereiten, damit es mit auf die tagesordnung gesetzt werden kann.

Geh.-rat Münch-Berlin: Meine geehrten herren! Der herr vorsitzende hat angekündigt, dass er das schlusswort sprechen wird. Ich möchte noch ein wort meinerseits aus Ihren herzen heraus einschieben, ein wort des dankes. (Beifall.) Wir sind dankbar, und bleiben es, für vieles. Ich persönlich habe besonders zu gedenken der freundlichen aufnahme, die auch die herren vertreter der unterrichtsbehörde mir haben zu teil werden lassen, und ich möchte diesem danke ausdrück geben. Aber dann schulden wir unseren dank dem vorstande. Wieviel arbeit bei derartigen unternehmungen im hintergrunde steht, das wissen alle, die das mit durchgemacht haben, und unser vorstand hat sich ganz besonders viel mühe gegeben, das merkt man aus allem. Er hat viel geleistet. Es ist aber nicht bloss dies. Wir freuen uns nicht bloss, dass die herren Schipper, Fetter und Friedwagner sich soviel bemüht und uns alles geebnet haben und uns freundlich entgegen gekommen sind, wir freuen uns auch des grossen, fühlbaren und warmen interesses, das der herr vorsitzende, der mann der wissenschaft, den schulfragen entgegenbringt, (lebhafter beifall), und wenn das überall erst so sein wird, wie schön wird es dann sein! (Weiterkeit. Beifall.) Mein wunsch freilich wäre — ich deute

es noch einmal an — dass auf dem neuphilologentage wissenschaft und unterricht sich gleichmässiger verbinden möchten. Und jetzt nur noch einmal meinen herzlichen dank, auch in Ihrem namen, nicht wahr? (Rufe: Ja! Ja! Stürmische zustimmung.)

Vorsitzender hofrat prof. dr. Schipper: Verehrte anwesende! Wie Sie sehen, regnet es in strömen. Wir können uns nirgendwo besser aufhalten als hier. (Heiterkeit.) Ich bin gott sei dank kein dauerredner — obwohl diese klasse hier gedeiht — und will mich auch nicht als solcher produziren, obwohl ich nun schon zum fünften oder wievielten male die ehre habe, zu Ihnen zu sprechen. Ich möchte zunächst aufs wärmste danken dem herrn geh.-rat Münch für die liebenswürdigen worte, die er an den wiener vorstand gerichtet hat. Es ist uns das eine ausserordentlich erfreuliche anerkennung unseres bemühens. Herr geh.-rat Münch hat mir aber einen dank vorweggenommen. *Unsere* sache war es, zu danken, und wir danken Ihnen herzlichst dafür, dass Sie hierher gekommen sind und dass Sie sich in so erfreulicher anzahl eingefunden haben, um uns in unseren bemühungen zu unterstützen. Sie sehen, wie Sie unsere neuphilologischen angelegenheiten fördern — und ich gestehe aufrichtig, das war unser wunsch, und aus diesem bedürfnisse heraus ist auch die zusammenstellung des programms erfolgt. Dabei will ich aber doch konstatiren, und die herren dir. Walter und prof. Wendt werden das bestätigen, dass wir rücksicht genommen haben auf die wünsche unserer deutschen kollegen. Dass so wenig wissenschaftliche vorträge angemeldet sind, das ist, das kann ich aufrichtig versichern, nicht unsere schuld. Wir haben uns alle mögliche mühe gegeben, aber wir haben leider keine gegenliebe gefunden. Nehmen wir uns aber, verehrte herren kollegen von der universität, so wie wir hier sind, da wir diese berechtigten vorwürfe gehört haben, vor, künftig praktisch und thätig dahin zu wirken, dass diesem übelstande abgeholfen werde. Zeigen wir nicht bloss ein interesse für die schule — man wirft uns das beinahe schon vor — zeigen wir auch einmal interesse für die universität. (Heiterkeit.) Sie haben, verehrte anwesende, uns wesentlich in unseren bestrebungen gefördert, wir gestehen freudig zu, dass wir die empfangenden gewesen sind. Wenn Ihnen manches, was hier vorgebracht worden ist, als veraltet erscheinen mag, so ist es eben leider für uns noch nicht veraltet und überwunden, und um es zu überwinden, dazu haben auch diese verhandlungen wesentlich mit beigetragen. Vieles von dem, was herr prof. Winkler vorhin gesagt hat, ist thatsächlich berechtigt: es ist ein kreuz und ein elend mit dem ewigen examenwesen in unseren schulen, es kommt nichts gescheites dabei heraus. (Lebhafter beifall.) Wir wollen hoffen, dass es bald damit ein ende hat, und zu diesem erfolg wird sicher diese versammlung auch beitragen, wenn auch nicht sofort, auf den ersten hieb fällt kein baum. Ich sagte vorhin, wir sind die empfangenden gewesen. Legen Sie es mir nicht als unbescheidenheit aus, wenn ich darauf hinweise, dass wir vielleicht auch einmal die gebenden gewesen sind. Ich will nur eine thatsache berühren. Ich habe

einmal eine zusammenstellung gemacht über die aus Deutschland gebürtigen professoren, die an österreichischen universitäten wirken, und umgekehrt, und die zusammenstellung zeigte ein verhältnis zu unseren gunsten. Darauf beruht ja wesentlich der fortschritt der deutschen kultur, und wenn wir in unserer bescheidenen weise dazu beitragen können, diesen fortschritt zu heben, die alte bundesbrüderschaft und gemeinschaft der beiden benachbarten und verbündeten grossen kaiserreiche zu wahren, so ist ein schöner teil unserer aufgabe erfüllt. Behalten Sie Wien in guter erinnerung und kommen Sie in nicht allzuferner zeit nochmals wieder, Sie werden nicht minder herzlich willkommen sein! (Stürmischer beifall.)

5. FESTLICHE VERANSTALTUNGEN.

Das programm, dass für die unterhaltung der festteilnehmer aufgestellt worden war, war nicht weniger reichhaltig als das verhandlungsprogramm, wurde aber vollständiger erledigt. Das festmahl im Pertlschen kaffeehause im Prater am nachmittage des 31. mai, und die herrlichen abendstunden in „Venedig in Wien“, die dem besuche der jubiläumsausstellung folgten; am nächsten tage der empfang der festteilnehmer in den räumen des unvergleichlich schönen rathauses durch den bürgermeister dr. Lueger und andre vertreter der städtischen behörden, und die sich anschliessende grossartige bewirtung der festgäste seitens der stadt Wien; die festvorstellungen im hofburgtheater (*König Heinrich V.*) und in der hofoper (*Siegfried*) am abend desselben tages; am 2. juni die vom wetter bestens begünstigte fröhliche sonderzugfahrt nach dem Schneeberge mit seiner wunderbaren Alpenrundsicht — das sind die glanzpunkte der wiener tage, die ganz gewiss kein teilnehmer je vergessen wird. Es kann nicht aufgabe dieses berichtes sein, auf einzelheiten einzugehen; es seien jedoch noch einige ansprachen wiedergegeben, die bei diesen festlichen anlässen gehalten wurden, und die durch ihren inhalt oder durch die person des redners ein allgemeineres interesse erwecken dürften.

Bei dem *festmahle im Prater* brachte *hofrat prof. Schipper* auf ihre majestäten die kaiser von Österreich und des Deutschen Reiches folgenden toast aus:

Hochgeehrte festgenossen! Zum ersten male seit der deutsche neuphilologenverband besteht, ist das für uns so erfreuliche ereignis eingetreten, dass die allgemeine versammlung desselben in der hauptstadt Österreichs abgehalten und damit uns österreichischen neuphilologen die möglichkeit gegeben wird, uns in grösserer anzahl an den verhandlungen desselben beteiligen zu können. Auf den erfreulichen wandel der dinge, der damit für die stellung unserer wissenschaft innerhalb des grossen organismus des höheren unterrichtswesens dokumentirt wird, ist bereits mehrfach hingewiesen worden, und es würde bei unserer augenblicklichen festlichen vereinigung am wenigsten angemessen sein, darauf im einzelnen zurückzukommen. Wohl aber geziemt es sich, mit tiefgefühltem und ehrerbietigstem danke des erhabenen allverehrten monarchen zu gedenken,

nater dessen segensreicher, nun bald 50jähriger regirung das zu beginn derselben nach deutschem vorbilde reorganisirte unterrichtswesen in Österreich überhaupt einen ungeahnten aufschwung genommen, und der, in stets väterlicher fürsorge für alle neu zu tage tretenden zweige desselben verbarrend, auch unsere wissenschaft aus untergeordneter stellung erlöst und ihr durch seinen mächtigen schutz die möglichkeit gewährt hat, sich selbständig entwickeln und an dem gesamten neuphilologischen leben, wie es in forschung und lehre in germanischen und romanischen ländern so reich und fruchtbar aufgeblüht ist, als ein nicht unwichtiger faktor mit beteiligen zu können. So fügt es sich besonders glücklich, dass das für die weitere entwicklung der neuphilologischen studien in Österreich so hochbedeutsame ereignis der auf österreichischem boden abgehaltenen deutschen neuphilologenversammlung mit dem jubiläumsjahre sr. maj. des kaisers zusammenfällt, und ich bin Ihrer aller zustimmung sicher, dass für uns neuphilologen sich keine schönere gelegenheit bieten konnte, dem erlauchten herrscher dieses schönen landes mit innigem dank und tiefster ehrerbietung zu huldigen als dadurch, dass wir in ernster arbeit mit unseren deutschen fachgenossen über die weitere förderung unserer gemeinsamen wissenschaft und ihrer hohen kulturvermittelnden aufgaben beraten.

Nicht minder aber bin ich Ihrer zustimmung sicher, wenn ich mit tiefgefühltem dank und gleicher ehrerbietung des an der spitze eines bundes edel gesinnter fürsten stehenden deutschen kaisers huldigend gedenke, der, wie er mit seinem feuererifer für alle fragen des geistigen und kulturellen lebens das wärmste interesse kundgibt, so auch unserer wissenschaft in mannigfacher hinsicht seine förderung und fürsorge bethätigt hat.

So werden Sie, verehrte festgenossen, dankbaren sinnes mit mir einstimmen in den ruf: Ihre majestäten der kaiser von Österreich-Ungarn und der deutsche kaiser, die verbündeten schirmherren und hüter des friedens, unter deren erhabenem schutz auch unsere junge wissenschaft sich kräftig entwickelt hat und hoffnungsvoll der zukunft entgegengeht, sie leben hoch, hoch, hoch! (Begeisterte zustimmung.)

Auf den leiter des österreichischen unterrichtswesens brachte *oberrealschuldirektor Fetter-Wien* folgenden trinkspruch aus: Hochgeehrte damen und herren! Zu einer gedeihlichen entwicklung des unterrichtswesens gehört nicht nur die gediegenheit der lehrkräfte und die selbstlose hingebung derselben an unsere schöne aufgabe, dazu gehört auch, wenn das erzielt werden soll, was man von uns erwartet, nicht weniger notwendig die wohlwollende förderung von seiten jener faktoren, die von staatswegen berufen sind, auf die entwicklung des öffentlichen unterrichts- und erziehungswesens einfluss zu üben. Die österreichische unterrichtsverwaltung, welche jedem zweige des öffentlichen unterrichts ein weitgehendes interesse jederzeit entgegenbringt, hat es nicht verabsäumt, der modernen philologie, welche durch die forschungen von gelehrten und die arbeit berufseifriger schulmänner von jahr zu jahr an bedeutung zunimmt, weitgehende unterstützung zu teil werden zu lassen. Die bewaise für die schätzung der

neueren philologie nehmen von jahr zu jahr an zahl zu, und auch die kürzlich erschienenen österreichischen lehrpläne beweisen, dass die regierung sich mit den neuen wegen, welche die lehrerschaft auf grund ihrer erfahrungen betreten hat, im grossen und ganzen einverstanden erklärt. Durch das hinaussenden älterer und jüngerer lehrkräfte hat unsere unterrichtsverwaltung gleichfalls einen beweis ihres wohlwollens für das neusprachliche fach an den tag gelegt, wie ich auch nicht unerwähnt lassen darf, dass sie männern der wissenschaft und der schule durch bewilligung von urlaub und reisestipendien den besuch der neuphilologentage in Karlsruhe und Hamburg ermöglicht hat. M. h., die moderne philologie, jene wissenschaft, die wir alle, ob gelehrte oder schulmänner, lieben und zu fördern suchen, diese wissenschaft, das werden Sie zugeben, hat noch einen langwierigen und mühevollen weg zurückzulegen, und gar manches hindernis wird noch zu beseitigen, gar manches vorurteil wird noch zu besiegen sein, bevor der neusprachliche unterricht an den bildungsanstalten jenen rang behaupten wird, der ihm kraft des ihm innewohnenden bildungswertes, der grossen bedeutung, welche die weltsprachen für den weltverkehr erlangt haben und noch mehr erlangen werden, von rechtswegen gebührt. Aber wir werden dieses ziel erreichen, wenn uns die hohe unterrichtsbehörde auch fürderhin wohlwollend ihre unterstützung zu teil werden lässt. Indem ich im namen des 8. neuphilologentages dem hohen ministerium für kultus und unterricht auch für die bedeutende förderung, welche es uns zum zustandekommen unseres kongresses in Wien hat angedeihen lassen, den geziemenden dank ausspreche, fordere ich Sie auf, auf das wohl jenes mannes, der gegenwärtig an der spitze des österreichischen unterrichtswesens steht, sr. exzellenz des grafen v. Bylandt-Rheydt, die gläser zu erheben. Er lebe hoch, hoch, hoch! (Lebhafte zustimmung.)

Darauf erwiderte als vertreter des unterrichtsministeriums *landesschulinspektor dr. Huemer-Wien*: Hochgeehrte anwesende! Gestatten Sie, dass ich in stellvertretung sr. exzellenz des herrn sektionchefs ritter von Hartel das wort ergreife, um zu danken für die anerkennenden worte des geehrten herrn vorredners und die allgemeine zustimmung der versammlung, und um meiner freude ausdruck zu geben über das zustandekommen des neuphilologentages auf österreichischem boden und in Wien. Als das unterrichtsministerium im jahre 1868 daran ging, die österreichische realschule auf eine breitere basis zu stellen und die modernen sprachen als obligaten lehrgegenstand in ihren lehrplan einzufügen, da hätte niemand geglaubt, dass 30 jahre später die österreichischen neuphilologen es wagen könnten, ihre berufsgenossen aus Deutschland nach Wien zu laden, um in gemeinsamer arbeit mit ihnen praktische fragen des unterrichts zu beraten und probleme der modernen philologie zu behandeln. Dass dem so ist, ist das verdienst der österreichischen neuphilologen. Damals, als die neue disziplin ihren einzug in die schule hielt, war die österreichische lehrerschaft vor die ehrenvolle, aber schwierige aufgabe gestellt, das lehrverfahren in den sprachen nach eigenem ermessen zu ermitteln und zu

einer festen tradition zu entwickeln. Dank ihrer berufsfreudigkeit, ihrer willenskraft, ihrer begeisterung für die sache ist es gelungen, der neuen disziplin im gesamtlehrplan der realschule zum durchbruche zu verhelfen und ihr eine sichere stellung zu wahren, und als aus dem kreise der realistischen fachvertreter selbst ein weiterer raum für die neueren sprachen gewünscht wurde, hat die unterrichtsverwaltung nicht gezögert, dem berechtigten wunsche nachzukommen. Es wird hoffentlich nicht unbescheiden klingen, wenn ich von einem errungenen siege spreche, den wir heute feiern wollen in anwesenheit so vieler illustrer und liebwerter gäste, mit denen uns gemeinschaftliche wissenschaftliche arbeit und gleiches streben nach vervollkommnung des schulwesens vereint. Der 8. neuphilologentag bildet einen markstein in der geschichte unseres schulwesens und soll, das wollen wir wünschen, zum grundstein eines neuen stolzen gebäudes werden. Mein hoch gilt dem neuphilologentage in Wien und seinen teilnehmern! Sie leben hoch, hoch, hoch! (Begeisterte zustimmung.)

Prof. dr. Friedwagner brachte den gästen, speziell den teilnehmern aus dem deutschen reiche, ein hoch, *prof. dr. Wendt-Hamburg* in zum teil humoristischen worten der gastlichen und schönen stadt Wien, zugleich ihre aufgabe betonend, als deutsches Wien wie ein fels festzustehen in den fluten.

Beim *empfang auf dem rathause* wurden die teilnehmer ausgezeichnet durch mehrere ansprachen des bürgermeisters *dr. Lueger*. Nachdem er sich durch hofrat dr. Schipper die hervorragendsten festgäste hatte vorstellen lassen, richtete er an die versammelten folgende worte: Hochgeehrter herr hofrat! In meiner eigenschaft als bürgermeister der stadt Wien gereicht es mir zur ehre und freude, Sie und alle verehrten anwesenden in den räumen des rathauses hier begrüßen zu können. Es hat bereits mein kollege dr. Neunayer Ihnen bei seiner ansprache mitgeteilt, dass die bevölkerung der stadt Wien an den beratungen, die Sie gepflogen haben, innigen anteil nimmt, und ich erlaube mir im namen der stadt den herzlichsten dank auszusprechen, dass Sie Wien zu Ihrem diesjährigen versammlungsorte gewählt haben. Ich freue mich, dass ich gelegenheit gehabt habe, Ihnen das rathaus zu zeigen. Es spricht eine sprache, die, wie ich glaube, zu allen zeiten und von allen völkern verstanden wird, die sprache der schönheit, und diese sprache wird auch Ihnen zu herzen gegangen sein. Wir wiener sind stolz darauf, ein solches rathaus zu besitzen und es Ihnen zeigen zu können. Ich danke nochmals für die freundlichkeit Ihres besuches und lade Sie ein, nun den eigentlichen hauptgegenstand zu besichtigen, nämlich den grossen festsaal, und wenn dann noch etwas mitläuft, so werden Sie es gewiss gefälligst mitnehmen, nicht wahr? (Heiterkeit.)

Hofrat prof. Schipper dankte in schwungvollen worten für die hohe ehre, die dem neuphilologentage durch die stadt Wien und ihren bürgermeister erwiesen werde. „Sie werden es, verehrte festteilnehmer, stets in dankbarer erinnerung bewahren, dass der kleinen schar der neuphilologen

hier von herra dr. Lueger ein nicht minder grossartiger und festlich schöner empfang bereitet worden ist, wie vor fünf jahren von seinem amtsvorgänger der allgemeinen deutschen philologenversammlung.“ Der redner pries dann die opferfreudige und selbstlose hingebung an eine für recht erkannte sache, die bürgermeister dr. Lueger auszeichne. „Diese grosse und schöne eigenschaft möchte ich uns allen, vor allem aber den österreichischen vereinsgenossen und fachgenossen, zur nachahmung empfehlen, wenn wir anders hoffen wollen, dass wir nicht lediglich eine momentane, sondern eine dauernde anerkennung erringen, wenn wir unsere sache zum siegreichen ende führen wollen.“ Zum schluss brachte er dem bürgermeister dr. Lueger ein von der versammlung sehr lebhaft aufgenommenes dreifaches hoch.

Bürgermeister dr. Lueger ergriff nun noch einmal das wort: Ich danke Ihnen ausserordentlich für die schmeichelhaften worte, die Sie meiner person gewidmet haben. Heute, sehr geehrte frauen und herren, bin ich hier wiener und nur wiener, und ich begrüsse Sie als wiener, als ein mann, der der meinung ist, dass er sein alles einzusetzen hat, um seiner vaterstadt zum glück zu verhelfen. Ich freue mich immer, wenn herren aus der ferne kommen, um stadt und volk hier kennen zu lernen. Philologen besonders können hier etwas lernen, denn eine besondere abart der deutschen sprache ist das wienerische (heiterkeit); es klingt so gemütlich, so weich, so melodisch, dass derjenige, der wienerisch versteht, auch versteht, warum Wien die stadt der musik geworden ist (beifall), und so hoffe ich, wenn Sie alle schönen eigenschaften der stadt studirt haben, dass Sie finden werden, dass es sich hier — um mich eines ausdrucks aus der *alten* philologie zu bedienen — *bene* lebt. Und so, denke ich, wird es Ihnen auch im rathause in dieser beziehung bestens gefallen. Noch einmal herzlichsten gruss und dank für Ihre freundlichkeit!

Während des festmahls sprach *geh.-rat dr. Münch-Berlin* den dank der gäste für die freundliche aufnahme in der stadt Wien aus. Wes das herz voll sei, des gehe der mund nicht immer über, er verstumme auch wohl, und das sei kein schade, *wenn* das herz nur voll sei. Der neuphilologentag sei in der wahl seiner versammlungsorte immer sehr wählerisch gewesen; das beste sei ihm gerade gut genug erschienen; eine reihe prächtiger städte habe er besucht und überall viel gutes und schönes erfahren. Aber Wien werde in der erinnerung der neuphilologen obenan stehen, diese stadt, die jedem sinn gefalle und alle herzen gewinne, die es vor allen andern erreicht habe, zugleich altherwürdig zu sein und jugendlich elegant. Den lebenswürdigen vertretern Wiens und der ganzen kaiserstadt bringe er sein hoch. (Stürmische zustimmung.)

Bürgermeister dr. Lueger widmete hierauf der deutschen muttersprache folgende worte: Ich freue mich, verehrte anwesende, dass Sie der stadt Wien die ehre Ihres besuches angedeihen liessen, und hoffe, dass Sie noch oft an unsere liebe vaterstadt zurückdenken werden, wenn Sie schon lange wieder in Ihrer heimat weilen. Unter den neuphilologen mag es vielleicht

öfter einen streit geben, welche sprache die bessere ist: vielleicht schwärmt der eine für das italienische, der andere für das englische, der dritte für das französische, der vierte vielleicht für das niederländische oder für eine slavische sprache oder eine andere der — gott weiss, wie vielen — sprachen, die auf unserer mutter erde existieren. Aber ich glaube, *eine* sprache liegt jedem am herzen, das ist die muttersprache, und dieser muttersprache wollen wir gedenken in den räumen unseres rathauses. Sie sind zum grössten theile deutsche und lieben daher unsere muttersprache, und wenn wir auch nicht mehr politisch verbunden sind, das *eine* dürften Sie in Wien bemerkt haben: unsere deutsche muttersprache lieben wir und pflegen wir, so lange wir atmen, und so erlauben Sie, dass der bürgermeister der stadt Wien einen toast ausbringt auf die deutsche muttersprache. Die muttersprache lebe hoch, hoch, hoch! (Begeisterte zustimmung.) —

Das war der herrliche achte deutsche neuphilologentag in Wien.

Um mich eines ausdrucks aus der *alten* philologie zu bedienen — würde dr. Lueger sagen —: *Vivat sequens!*

Oschatz.

E. AHNERT.

BESPRECHUNGEN.

Deutsche bühnenaussprache. Ergebnisse der beratungen zur ausgleichenden regelung der deutschen bühnenaussprache, die vom 14.—16. april 1898 im Apollosaale des kgl. schauspielhauses zu Berlin stattgefunden haben. ... Im auftrage der kommission hsg. von THEODOR SIEBS. Berlin, Köln und Leipzig. Verlag von Albert Ahn. 1898. 96 s. 8°. M. 2,00.

Professor Siebs in Greifswald ist der erste akademische vertreter der deutschen philologie, der erste „germanist“ von fach, der es gewagt hat, sich der bisher von uns anglisten, schulmeistern und anderem halb oder gar nicht germanistischen dilettantenvolk gepflegten orthoepik des deutschen litterarisch zuzuwenden.

Im dezember 1896 — so berichtet er in dem einleitenden vortrag über „allgemeine grundlagen und ziele der arbeiten“ — hatte Siebs bei einigen hervorragenden bühnen angefragt, wie sie sich zur frage einer regelung der bühnensprache stellen würden, und aus dem erteilten bescheid den eindruck gewonnen, dass man überall die ausgleichung der ausspracheunterschied als sehr wünschenswert, ja als notwendig empfinde. Graf von Hochberg, der generalintendant der kgl. schauspiele in Berlin, dem Siebs im märz 1897 seine gedanken vorlegte, beschloss, der generalversammlung des deutschen bühnenvereins im mai 1897 den vorschlag zu machen, dass ein aus bühnenleitern und germanisten zu bildender ausschuss über die frage beratschlagen möge, was nur durch einen zufall unterblieb. Im september 1897 trug Siebs auf der 44. versammlung deutscher philologen

und schulmänner zu Dresden der germanistischen sektion die sache vor, worauf der folgende satz einstimmig angenommen wurde:¹

„Die im ernsten drama übliche deutsche bühnenaussprache pflegt als norm für die deutsche aussprache zu gelten. Sie ist aber nicht im deutschen sprachgebiete durchaus dieselbe und ist, vom wissenschaftlichen standpunkte betrachtet, nicht in jeder beziehung zu billigen.

„Deshalb ist aus orthoepischen gründen für bühnen- und schulzwecke eine ausgleichende regelung der aussprache wünschenswert; sie ist aber auch darum wichtig, weil dereinst etwaige verbesserungen der orthographie auf ihr werden fussen müssen. Vor allem ist nötig,

- 1) die unterschiede der aussprache zwischen den einzelnen bühnen des ober-, mittel- und niederdeutschen sprachgebietes auszugleichen, sei es nach massgabe der sprache der gebildeten, sei es nach historischen oder ästhetischen gesichtspunkten;
- 2) die unterschiede in der aussprache des einzelnen lautes zu beseitigen, die nur nach massgabe der orthographie willkürlich getroffen sind und von der wissenschaft verworfen werden.

„Die germanistische sektion der 44. in Dresden tagenden versammlung deutscher philologen und schulmänner würde es mit freude begrüßen, wenn der deutsche bühnenverein bereit wäre, sich zu gemeinsamer arbeit an diesem nationalen werke mit der germanistischen wissenschaft zu verbinden.“

Der direktorialausschuss des deutschen bühnenvereins erwählte im oktober 1897 für diese beratungen die herren graf von Hochberg-Berlin, Claar-Frankfurt, frhr. von Ledebur-Schwerin, baron von Putlitz-Stuttgart, Stägemann-Leipzig, dr. Tempelty-Koburg; von germanistischer seite versprachen ihre mitwirkung die universitätsprofessoren Luick-Graz, Seemüller-Innsbruck, Sievers-Leipzig, Vietor-Marburg und natürlich Siebs-Greifswald selbst.

Von den elf mitgliedern des ausschusses fanden sich am 14. april d. j. zu den beratungen ein die herren graf von Hochberg (vorsitzender), frhr. von Ledebur, dr. Tempelty als vertreter des deutschen bühnenvereins; als wissenschaftliche vertreter Luick, Siebs und Sievers; Seemüller und Vietor, die verhindert waren, an den verhandlungen teilzunehmen, hatten ihre urteile und vorschläge schriftlich eingesandt.

Der gang der verhandlungen war, wie Siebs berichtet, dieser: vor der erörterung des konsonantismus und des vokalismus legte prof. Sievers die phonetischen verhältnisse dar und gewann aus ihnen gesichtspunkte für die lösung strittiger fragen; sodann brachte bei der beratung des programms jeder teilnehmer seine ansichten und erfahrungen zur geltung, und dann erst wurde beschluss gefasst.

¹ Bereits *N. Spr.* V s. 432 f. mitgeteilt. Es schien mir aber rätlich, auch im obigen zusammenhang noch einmal den wortlaut zu geben.

Die ergebnisse der gemeinsamen arbeit legt Siebs in seiner schrift nun vor. Sie sollen — in verbindung mit den einleitenden vorträgen — als eine art handbuch für die mustergültige aussprache des deutschen dienen.

In dem ersten einleitenden vortrag („Allgemeine grundlagen und ziele der arbeiten“) wirft Siebs nach dem schon erwähnten überblick über die vorgeschichte der konferenz die frage auf: *was* soll und kann erreicht werden, und *wie* kann es erreicht werden? Zuerst weist er die befürchtung zurück, dass die absicht sei, neue ausspracheregeln zu dekretieren. Man brauche in ganz Deutschland für den unterricht, und im auslande, wer deutsch lernen will, bestimmungen über die mustergültige aussprache. Die schule könne freilich darauf halten, dass diese befolgt werden, niemals aber sie geben. Es sei eine thatsache, dass die bühnenaussprache mehr als jede andere sprechweise anspruch darauf machen darf, als norm angesehen zu werden. Aber an den verschiedenen bühnen, ja auch an einer und derselben bühne gebe es kleine unterschiede. Die aufgabe der konferenz solle es sein, diese auszugleichen. Lehrern und rednern falle es zu, die so geregelte bühnensprache dem volk zu vermitteln. Sodann hebt Siebs die politische tragweite dieses weiteren schrittes zur vollkommenen einigung der deutschen stämme hervor. Die gefahr für die erhaltung der mundarten sei nicht so gross, könne uns übrigens in der verfolgung unserer ziele nicht hindern. Auch für eine einiße deutsche schriftsprache habe man so manches mundartliche sprachgut preisgegeben. Auf der bühne sei die mundart nur in lokalstücken berechtigt. Die regelung der bühnensprache habe auch ihre wissenschaftliche bedeutung. Dafür macht Siebs unter anderem geltend, dass von der aussprache stets die schreibung beeinflusst wird, der die überlieferung der litteratur obliegt.

Nachdem Siebs so im allgemeinen die ziele der konferenz bestimmt hat, stellt er eine reihe von grundsätzen auf, die als richtschnur bei den verhandlungen gedient haben. Auch hierbei kann ich mich fast ausschliesslich referierend verhalten. Ich bemühe mich, möglichst kurz den wesentlichen inhalt zu geben. Eigene bemerkungen klammere ich ein.

1) Wir wollen die deutsche bühnenaussprache nicht etwa umbilden, sondern ihren gebrauch feststellen und erwägen, wie sich etwaige unterschiede ausgleichen lassen.

2) Nur der thatsächliche gebrauch an den bühnen ist für uns massgebend. Diese übliche bühnenaussprache ist von der schreibung nicht so stark beeinflusst, wie — namentlich in den kreisen der schauspieler — manchmal angenommen wird. (Vgl. jedoch das weiter unten hierüber gesagte.)

3) Die qualität der laute wechselt nicht erheblich nach ihrer umgebung. Höchstens lässt sich eine beeinflussung der langen *e*- und *o*-laute durch folgendes *r* in Österreich feststellen, z. b. *meer*, *moor*, *mehr*, *mohr* = *mēr*, *mōr*; aber *lesen*, *rose* = *lēsen*, *rōse*.¹ (Auch ausserhalb Österreichs

¹ Mit *ē*, *ō* bezeichnet Siebs offene, mit *ê*, *ô* geschlossene längen (s. u. bei 11.) Ich behalte hier und sonst seine von neuen buchstaben absehende

in der lese- und umgangssprache der gebildeten verbreitet; desgleichen nasalirung der vokale durch folgendes *m, n, ng*, z. b. *ä* in *kam, bahn* wie in frz. *grande*).

4) Nicht zu bestreiten ist, dass der *affekt* einen gewissen einfluss auf die aussprache der einzelnen laute ausüben kann. So wird in dem ausrufe *zum teufel!* das *t* in der regel mit stärkerem hauch gebildet; wenn der affekt zu höherer tonlage führt, werden die geschlossenen vokale bevorzugt, was sogar zur diphthongirung — *éⁱ* statt *ê*, *ô^a* statt *ô* u. s. w. — verleitet, und umgekehrt.¹ Wir können bei unseren normirungen natürlich nur die ruhige verstandsmässige rede berücksichtigen.

5) An guten bühnen sind die unterschiede in der aussprache beim klassischen oder historischen drama und beim konversationsstück im allgemeinen gering. Jedoch kann man auf angesehenen bühnen auch *dée* oder *déa* = *der*, *dank* = *danken*, *fëgn* = *segn* und *segnen* hören. Wird auch im konversationsstück auf beobachtung der normen gehalten, so wird damit die aussprache für das ernste drama geschützt, und bei schnellerem tempo und geringerem kraftaufwand ergeben sich die nötigen reduktionen schon von selbst.

6) Bei der bestimmung der lautwerte lassen sich die *reime* der dichter im einzelnen nicht als massstab verwenden. Reime von *ö*- und *e*-lauten, *ä*- und *i*-lauten werden traditionell gebraucht; oft stellen sich freiheiten im reim notgedrungen aus reimmangel ein: *schlag* reimt öfter auf *buch, tuch*, als auf eine form mit *-uk*, weil ausser *spuk* und *buk* solche reime gar nicht vorhanden sind. (Bei reimen wie *reichen: zeigen, menschen: wünschen* auf die *gleichen* elemente — *ei, nsch* — das grössere gewicht zu legen, würde ich nicht empfehlen, am wenigsten in dem zweiten falle).

7) Stellen wir diejenigen punkte fest, in denen *alle bühnen* einig sind, so ergibt sich klar der anteil des nieder- und hochdeutschen (dies = ober- und mitteldeutsch). Sievers wünscht ihn so formulirt: unsere bühnensprache ist darauf erbaut, dass hochdeutsche sprachformen ausgesprochen werden mit den einfachen niederdeutschen lautwerten; aber keine einmischung von niederdeutschen dialektformen. Also: *toll, tragen* mit gehauchtem (niederdeutschem) *t*, aber nicht mit *d* (niederdeutsche dialektform) u. s. w. Wo die bühnenaussprache strittig ist, mag die form, die von zweien der drei grossen sprachgruppen — nieder-, mittel- und oberdeutsch — bevorzugt wird, siegen über die form der dritten gruppe. Also *höf, gläs* gegen niederdeutsches *höf, gläs*. Wo zwei gruppen einander gegenüberstehen, die mitte aber geteilt ist, werden die weitestentfernten zonen geeinigt werden, die mittleren aber sich fügen müssen. Z. b. in

bezeichnung bei, obgleich eine streng phonetische umschrift grössere klarheit erzielen würde.

¹ Durch ein versehen heisst es s. 16, dass der lyrische affekt die vokale zu offener, der zorn zu geschlossener aussprache treibe. Es ist das umgekehrte gemeint.

täge (reibelaute *g*) neben *täge* (verschlusslaute *g*) steht hochdeutsche sprachform gegen hochdeutsche sprachform (*g* mitteldeutsch, *g* oberdeutsch). Das niederdeutsche ist in zwei lager gespalten. Weil nun eine grössere einigung erzielt wird, wenn Niederdeutschland mit Oberdeutschland geht, als wenn es mit Mitteldeutschland ginge, so wird der verschlusslaute *g* zu bevorzugen sein. (Für die „regelung der bühnenaussprache“ kommt meines erachtens sehr viel mehr in betracht, dass — wie später Siebs s. 65 f. bemerkt — „für die meisten schauspieler und bühnen heute der verschlusslaute die mustergültige aussprache ist“.) Gibt auch dieser gesichtspunkt keine entscheidung, so will Siebs sich dennoch nicht zu der „oft empfohlenen kopfzählung“ wenden, weil „sich gewisse ausspracheerscheinungen, mögen sie noch so verbreitet sein, der künstlerischen sprache nicht aufzwingen lassen“. In solchen fällen empfehle sich der grundsatz, auch durch den wert des zu wählenden lautes selbst zu vermitteln; so sei von den etwa zur wahl stehenden formen *täch*, *täg* und *täk* die zweite form *täg* jedenfalls aus phonetischen gründen zur vermittlung am besten geeignet. Natürlich müsste die ganze entwicklungstendenz der sprache zu dieser normierung stimmen. (Eben durch diese bedingung wird nun aber *täg* z. b. unmöglich, weil die bühnensprache im auslaut medien — *b*, *d*, (*g*) — nicht anerkennt, sondern dafür die tenuis — *p*, *t*, (*k*) — verwendet. Und dann lässt Siebs den grundsatz der majorität den drei gruppen gegenüber ja dennoch gelten, wie oben zu lesen ist. Ich bezweifle auch, dass ein gegensatz zwischen dem herrschenden gebrauch und der künstlerischen sprache auf die dauer bestehen könnte. Nähme nicht jener das bühnenmässige verschluss-*g* — *täge*, *täk* — an, so würde diese über kurz oder lang zu dem reibe-*g* — *täge*, *täch* — der gebildeten kreise übergehen. Auf beiden seiten tritt die neigung zum nachgeben schon in der praxis hervor. Mehr hierüber s. unten bei *g*).

8) In formen, die sich zu abgeschlossenen gruppen zusammenfügen (*tag*, *tages*, *tage*, *tagen*; *schlag*, *schlagst*, *schlagen*) sind nur, wenn die vornehmlichsten bisher erwähnten grundsätze es gebieten, lautunterschiede einzuführen; daher besser *täg* als *täg*, weil auch in *täges*, *täge ä* gesprochen wird.

9) Für die aussprache *fremder wörter* und auch namen ist nicht etwa die aussprache massgebend, die heute in ihrer heimat mustergültig ist; also *Turis* nicht ohne *s*, *hotel* nicht ohne anlautendes *h*. (D. h. also: längst eingebürgerte wörter werden nicht etwa von neuem entlehnt.) Wenn aber die deutsche aussprache eines fremden wortes in einem bestimmten punkte gewichtige unterschiede zeigt, so ist für diesen besonderen punkt die aussprache in der heimat des wortes massgebend; z. b. sagt man in Niederdeutschland *bäfar*, in Ober- und mitteldeutschland z. t. *bätsar*; in solchem falle hat die frz. (warum nicht die pers.-türkische?) aussprache zu gunsten der ersteren lautform zu entscheiden.

10) Die anschauung, dass die aussprache des gesanges auch für den sprechvortrag massgebend sei, ist grundsätzlich abzulehnen, da der rede zweifellos die priorität zukommt.

scharte, schwärte. In formen wie *grab, rad* ist durchgängig die länge angesetzt.

Der paragraph über die *e*-laute beginnt mit einer historischen erörterung, deren ergebnis, wie zu erwarten, folgendes ist: Ein grosser teil der deutschen, besonders mittel- und oberdeutsche, unterscheidet — *gegen die orthographie* — *gēben, lēben* von *hēben, lēgen*; ein grosser teil der deutschen, namentlich niederdeutsche, hat diesen unterschied aufgegeben; ein grosser teil der gebildeten deutschen richtet sich *nach der orthographie*: *gēben, lēgen*, aber *wēhlen; wēhen, drēhen*, aber *mēhen, krēhen*. Nach den aufzeichnungen von Siebs werden auf der *bühne* im klassischen drama von allen langen *e*-lauten 66,9 % übereinstimmend mit der orthographie gesprochen, 27,7 % gegen die orthographie, 5,4 % fehlerhaft — diphthongisch u. s. w.; im modernen konversationsstück 56,1 % für, 39,8 % gegen die orthographie, 4,1 % fehlerhaft. (D. h. also: in sorgfältiger aussprache *nach der schreibung* in zwei dritteln der fälle; in weniger sorgfältiger rede tritt die mundart der schauspieler stärker hervor.) Nach langer erwägung stellte die konferenz fest: 1) Aus ästhetischen gründen wäre es nicht wünschenswert, wenn alle langen *e* in einer einzigen qualität aufgingen, etwa in *ē*. 2) Der *orthographie* ist insoweit rechnung zu tragen, dass mindestens alle diejenigen *e*-laute, die als *ä* geschrieben werden, offen gesprochen werden, z. b. *wählen, ähre, gebären* = *wēhlen, ēhre, gebēren*. Betreffs der übrigen langen *e*-laute kann einstweilen aus mangel an genügendem material keine entscheidung getroffen werden; nur wird bestimmt, dass ausschreitungen nach beiden seiten zu vermeiden sind. 3) In der aussprache der kurzen offenen *e*-laute ist kein unterschied, z. b. *der held, er hält, hände, behende*. 4) In neben-silben wird der gemurmelte vokal *ɛ* gesprochen, z. b. *gebiete, beraten*. Die silbische (warum nicht „silbige“?) aussprache eines *r, l, m, n* in neben-silben (*schäfr, handl, freudigm, redn*) ist grundsätzlich zu verbieten, da sie zur undeutlichkeit führt. Zu warnen ist vor beeinflussung des *-en* durch vorhergehendes *p, b, f, w, m* (*lippm*) oder *k, g* (*reckng*) sowie vor undeutlicher aussprache zweier benachbarten *-en* (*beratn-n*). 5) Die unbetonten vorsilben *er-, -ver, zer-* sowie die unbetonten pronomina *er, es, der, des, dem, den* sind in vollklingender rede mit vollem vokal zu sprechen, und auch in leichter rede blosses *r, fr, dm, dn* zu vermeiden.

Die *i-, o-, ö-, u-* und *ü-*laute kann ich übergehen. Die diphthonge werden wie folgt bestimmt. Zwischen *ei* und *ai* besteht kein unterschied. Die aussprache beider kommt der durch *ai* veranschaulichten nahe, denn sie besteht aus einem hellen kurzen *a* mit folgendem geschlossenem *ē*. Die aussprache des *au* besteht aus einem hellen kurzen *a* mit folgendem geschlossenem *ô*. Zwischen *eu* und *äu* besteht kein unterschied. Die aussprache beider kommt am ersten der verbindung eines kurzen ganz offenen *o* mit folgendem geschlossenem *ô* (*böse*) nahe. Hier stört mich vor allem das beim zweiten teile der diphthonge (*fērdēl, bēdsikēl, rādsuāēk* = *serail, bicycle, Rysicyk* u. s. w.), weil es den eindruck der länge erweckt,

obgleich nur das geschlossene des lautes bezeichnet werden soll. Sodann scheint es mir bedenklich, dem sinken des lautwertes der zweiten glieder durch die bezeichnung als *ê, ô, ã* statt *i, â, û* (besser die kurzen laute!) vorschub zu leisten. Auch Sievers in seinem vortrag bemerkt, dass man das *au* auf der bühne in der lyrischen lage mehr nach *ââ* hin spreche (in der mittellage *áo*, in den tiefen lagen mehr nach *öö*). Aber das reine *i, û* kommt sogar in der umgangssprache (z. b. in Berlin) noch vor.

Von den geräuschlauten (konsonanten) werden zuerst der hauchlaut, die *r*- und *l*-laute und die nasale behandelt. Hier heisst es: Der hauch (*h*) ist nur vor vollstimmigem vokal zu sprechen (*hart, uhu*). In allen andern fällen ist das *h* der schreibung als nicht vorhanden zu betrachten (*ruhig, sehen*). Es ist in allen fällen durchaus gerolltes zungen-*r* zu fordern. Nur dadurch kann nach ansicht der konferenz der schon sehr stark eingebürgerten mode begegnet werden, die die spirantischen oder vokalischen reduktionen des *r* duldet: *wachten* oder *waçten* statt *warten*, *mêa* oder *mêç* statt *mehr*. Bei *n* wird vor *ang Karl, bahng-geleise* u. dgl. gewarnt.

Bezüglich der reibelauten ist wenig hervorzuheben. Das *w* wird als labiodental (stimmhaftes *f*) bestimmt. Für *s* in den anlautenden verbindungen *sp, st* ist *sch* zu sprechen; so auch nach vorsilben und in der zusammensetzung (*ge-sch-ten, feld-sch-ene*). Aber im inlaut und auslaut gilt *sp, st* (*espe, last*). In fremdwörtern gilt nach vorsilben und in der zusammensetzung *sp, st* und nicht *schp, scht*; wie *apo-stroph*, so auch *re-spekt* und so stets. Das ist eine sehr einfache lösung dieser schwierigen frage. Nur hätte m. e. *Konstanz* nicht mehr unter die fremdwörter gerechnet werden dürfen; der akzent auf der ersten silbe erweist es als deutsch.

Über die verschlusslaute hat Sievers allgemeine phonetische vorbemerkungen geliefert. Er will beachtet wissen, 1) ob der verschlusslaut mit oder ohne stimme gesprochen wird; 2) ob er gehaucht ist oder ungehaucht; 3) ob er stark oder schwach ist; 4) ob gespannt (z. b. *p*) oder ungespannt (*b*). Vielleicht hätte der letzte punkt keiner besonderen erwähnung bedurft. Geradezu gefährlich aber erscheint mir, dass Sievers und mit ihm die konferenz auf folgender unterscheidung besteht. Natürlich wird anerkannt, dass auch geschriebenes *b, d, g* im auslaut (*grab, wald, tag*) wie *p, t, k* (wenn nicht als reibelaut = *ch*) lautet.¹ Aber, heisst es weiter, beim auslautenden *p, t, k* ist der einsatz und der absatz stark, beim auslautenden *b, d, g* nach *langem* vokal — und nach *r, l, n* — ist der einsatz schwach, der absatz stark. Erklärt wird das so: in *grab, rad, tag, balg, fand* spricht man den vokal decrescendo, lässt ihn langsam verklingen; in *satrap, rat, spuk, werk, fant* aber nicht. Ich kann weder glauben, dass diese unterscheidung von praktischer wichtigkeit ist, noch dass eine solche regel (sie wird für *b, d* und *g* je an betreffender stelle besonders wiederholt) etwas

¹ So auch vor *-lich*. Die oft zu hörende aussprache *lie-blich, schä-dlich, mö-glich* wird von der konferenz mit recht verworfen.

anderes als verwirrung hervorrufen wird. Wie *b* in *ob*, *abt* und *pp* in *hopp*, *klappt* durfte man auch *b* in *grab* und *p* in *satrap* u. s. w. mindestens für den vorliegenden zweck einfach gleichsetzen.¹

Dass alle *p*, *t*, *k*, auch in *pl*-, *pr*-, *kr*-, *kl*-, *kr*-, gehaucht und alle *b*, *d*, *g* stimmhaft lauten müssen, darin sind alle bühnen einig, desgleichen darin, dass auslautendes *ng* nicht mit *k*-schluss gesprochen wird (*ding*, nicht *dingk*). Auch die entscheidung der konferenz für verschluss-*g* kann nicht überraschen, weil für die meisten schauspieler und bühnen dies heute die mustergültige aussprache ist. Die ableitungssilbe *-ig* hat nach der bestimmung der konferenz den reibelaut (*könich*), nicht aber vor vokal (*könige*, *königin* mit verschluss-*g*) und vor *-lich* (*könik-lich*), dies, weil das zweimalige *ich* unschön klinge. Bei apostrophierung wird reibe-*g* = *j* vorgezogen (*ie'je*; denn *zack'ge*, *zug'ge* mit verschluss wäre „ganz unmöglich“), falls nicht ein „leise anklingendes *i*“ eingefügt und dann das *g* beibehalten werden kann. Das ist freilich ein recht unleidlicher — und kaum unvermeidlicher! — zustand. Man wird sich wohl auch bei *-ig* über kurz oder lang zum verschlusslaut in jedem falle entschliessen.

Zum schluss des abschnitts wird vor fehlerhaftem herüberziehen gewarnt (*ins grab'es legen* statt *ins gráp*, berechtigt aber: *ich grab'es aus*). Auch diese gelegenheit, ein wort über den *kehlkopfverschlusslaut* zu sagen, den man vorher in dem kapitel über verschlusslaute vergebens gesucht hat, geht unbenutzt vorüber. Hier hat die leidige schreibung dem herausgeber oder der konferenz einen streich gespielt. Denn eine absichtliche versäumnis liegt sicher nicht vor. Der kehlkopfverschluss herrscht auf der bühne vor betontem anlautvokal und, wie *h*, auch nach vorsilben und in der zusammensetzung: *'alt*, *ver'alten*, *mittel'alter*. Im oberdeutschen pflegt er zu fehlen.

Das buch schliesst mit kurzen, aber vortrefflichen bemerkungen über tempo, betonung und tonfall. Hier will ich nur eines herausgreifen. Von den fremdwörtern heisst es: sie haben ihre eigene betonung, z. b. *prüderie* . . . u. s. w. Das ist ohne zweifel richtig. Mehrfach aber hat Siebs vorher bemerkt, dass in dem aus dem französischen entlehnten wörtern, wie *tricot*, die silben gleich stark betont zu sprechen, oder, wie in *komité*, annäherung an diese frz. akzentuation geboten sei. Die nachahmung der (ja auch dort nur im gewissen sinne gültigen) schwebenden betonung des heutigen französisch im deutschen widerspricht, soviel ich sehe, dem ganz allgemeinen gebrauch. Wir betonen, wie in der regel die franzosen selbst, die letzte volle silbe: *tricot*, *komíTEE*; oder wir gleichen die wörter

¹ Brieflich bemerkt mir prof. Sievers, dass die obige regel einem auf der bühne bereits herrschenden gebrauch entspreche, dessen verallgemeinerung er aber keineswegs empfehlen wolle. Hätte man nicht besser gethan, *diesen*, ohne zweifel durch überschätzung der orthographie hervorgerufenen bühnengebrauch einfach zu verwerfen?

dem deutschen an und legen, wie in Oberdeutschland, auf die *erste* volle silbe (selten eine andere) den ton (tricot, komitee). Schwebende betonung ist im deutschen auf bestimmte fälle (*uralt, erzgauner* u. dgl.) beschränkt.

Ich habe hier und da meinem bericht eine abweichende bemerkung beigefügt und könnte noch eine reihe von einzelheiten erwähnen, in denen ich der entschiessung der konferenz nicht zustimmen kann. In allen entscheidenden punkten aber sehe ich mit freude und genugthuung von der konferenz die gleichen ansichten vertreten, denen ich zumeist seit jahren das wort geredet und die ich neuerdings gegen spät aufgetretene gegner verteidigt habe. Ich kann daher nur mit dem wunsche schliessen, Siebs' buch möge bei allen, die es angeht, gebührende beachtung — und nachachtung — finden.

Marburg.

W. VIETOR.

VERMISCHTES.

EIN GEGNER DES INTERNATIONALEN SCHÜLERBRIEFWECHSELS.¹

Als vor nunmehr jahresfrist der internationale schülerbriefwechsel in Deutschland zuerst grössere verbreitung fand, musste man von vornherein darauf gefasst sein, dass er nicht allenthalben widerspruchslos zur einföhrung kommen würde. Von jeher hat es leute gegeben, die für neue gedanken schwer zugänglich sind, und gerade der vorliegenden einrichtung gegenüber, die so völlig von den bisher üblichen überlieferungen abweicht, war widerspruch mit sicherheit zu erwarten. Dass freilich dieser widerspruch jetzt, wo schon eine grosse menge erfahrungen mit dem schülerbriefwechsel gemacht worden sind, sich in der form äussert, die er in einem aufsatze von J. Hengesbach in Kiel annimmt (*Berliner zeitschrift f. d. gymnasialwesen*, 1898 märz, s. 86—90), darf billig wunder nehmen. Die gegnerschaft des verfassers beruht lediglich auf gründen theoretischer natur, und daher war der aufsatz schon im augenblicke seines erscheinens völlig veraltet. Vor einem jahre hätte die veröffentlichung desselben einen verständlichen zweck gehabt, im märz 1898 nicht mehr. Denn jetzt steht man der einrichtung gegenüber bereits auf dem boden der erfahrung, und wenn diese natürlich noch nicht als abgeschlossen gelten kann, so bietet sie doch immerhin eine festere grundlage, als man mit noch so äusserlich bestechendem theoretisiren erreichen kann.

¹ Dieser aufsatz war ursprünglich für die *Berliner zeitschrift f. d. gymnasialwesen* bestimmt, wurde aber vom leiter desselben, gymnasialdirektor H. J. Müller in Berlin, abgewiesen, weil seine zeitschrift grundsätzlich keine erwidernngen aufnehme. Das ist ohne zweifel ein sehr einfaches verfahren, aber schwerlich wird man sagen können, dass es den grundsätzen der billigkeit entspricht. Offenbar kommt es der

Der aufsatz wird ja wohl, wie das öfters zu geschehen pflegt, vor dem abdruck längere zeit in der redaktion gelagert haben.¹ Aber selbst angenommen, dass Hengesbach ihn etwa um die mitte 1897 niedergeschrieben hat, so muss man doch auch dann noch sagen, dass er das, was damals bereits in der pädagogischen litteratur über die frage vorlag, nur sehr unvollkommen kannte, dass er namentlich sich in unkenntnis befindet über die wichtige frage der organisation des briefwechsels, wie sie von Frankreich aus getroffen worden ist, und dass seine auslassung darum einen praktischen wert nicht beanspruchen kann. Hengesbachs aufsatz erweckt die ganz irrige meinung, als ob jeder schüler stets nur in der von ihm zu lernenden fremden sprache schreibe, während bekanntlich die französische zentralstelle durch die *Revue Universitaire* von anfang an empfohlen hat, abwechselnd die eigene und die fremde sprache anzuwenden. Er erweckt ferner die ganz irrige meinung, als ob der briefwechsel sich wie eine völlig wild wachsende pflanze ohne aufsicht seitens der lehrer entwickle, während die französische zentralstelle bekanntlich schon im januar 1897 ausdrücklich erklärt hat, dass der briefwechsel unter die aufsicht der lehrer bez. der schulen zu stellen sei, eine aufforderung, die auch auf deutscher seite oft genug betont worden ist. Gerade dies sind aber zwei sehr wichtige momente für die beurteilung der ganzen einrichtung, und wer andere über dieselbe belehren will, muss sie kennen.

Was die in der muttersprache abgefassten briefe betrifft, so sind sie gerade für den partner eine quelle überaus wertvoller sprachlicher belehrung; denn sie liefern ihm sozusagen sprachliche vorbilder, an denen er seinen stil in der fremden sprache bilden kann, und dann tritt der von Hengesbach selbst dargelegte fall ein: „Für das schriftliche bedürfnis lernt man eine sprache durch reichliche lektüre von schriftwerken, die den benötigten wortvorrat enthalten, und durch nachahmung geeigneter muster.“ Wie auf deutscher seite die aufgestellte regel über den abwechselnden gebrauch der zwei sprachen eingehalten wird, entzieht sich unserer genauen kenntnis, auf französischer seite aber scheint die neigung vorhanden zu sein, den gebrauch der muttersprache zu bevorzugen, wobei der deutsche partner sicher nicht schlecht wegkommt. Unter den vielen briefen französischer schüler, die hier eingelaufen sind, möge nur einer hier als probe mitgeteilt werden. Er ist nicht ein willkürliches phantasieprodukt wie der von J. Hengesbach am schlusse seines artikels mitgeteilte brief, sondern von einem wirklichen französischen gymnasiasten in einem kleinen städtchen

leitung der berliner zeitschrift nicht sowohl auf die sache an, als vielmehr darauf, dass nur gewisse leute in den augen ihrer leser recht haben, gewisse andere leute aber nicht. Unbefangene beurteiler werden davon akt nehmen.

M. H.

¹ Leider war auch bei dem vorliegenden artikel ein aufschub unvermeidlich. Vgl. h. o. s. 192.

D. red.

Südfrankreichs nach einem beinahe ein Jahr andauerndem Verkehr geschrieben worden:

Cher ami,

Je tarde un peu à te répondre, mais tu m'excuseras, je pense, car tu comprendras que c'est l'abondance du travail qui m'en a empêché.

Quel temps fait-il en Allemagne? Est-il tombé de la neige? Ici nous n'en voyons guère. Le soleil, ce beau soleil du midi, ce charmeur, égale la nature. Lorsqu'il ne paraît pas, il nous manque quelque chose de notre gaieté méridionale. Ah! vous ne connaissez pas, vous autres, l'influence qu'a le soleil sur nous! Les jours de pluie, tout semble attristé, les rues sont désertes, et nous autres, les écoliers, qui, d'habitude, égayons la ville, nous ne sommes plus si bruyants. Aujourd'hui cependant, après huit jours de pluie consécutifs, le soleil s'est levé radieux à l'horizon, inondant la nature de ses feux brillants et jetant sur nos âmes comme un baume de vie et de gaieté. Nous revivons; la pluie, c'est ennuyeux enfin, mais nous ne nous laissons jamais de notre soleil. Tu sais que nous sommes d'un naturel blagueur, mais si quelquefois nous disons des bêtises, certes, ce n'est pas nous qui mentons, selon la thèse d'Alphonse Daudet, c'est le soleil.

Ce poète, nous venons de le perdre, ce bon et charmant M. Daudet. Il est mort à 57 ans. Il était d'un département limitrophe, du Gard. Il est né dans le chef-lieu, à deux pas de chez nous, à Nîmes. Je ne sais pas si cette nouvelle est parvenue jusqu'à vous, mais ici, toute la Provence est en deuil. C'était une des gloires de la France, et certes les méridionaux s'en glorifiaient. As-tu jamais vu une de ses œuvres? Oh! c'est charmant, cela respire la franche gaieté, la Provence, quoi! Je vais acheter ses œuvres complètes. Les plus originales sont: Tartarin de Tarascon, Tartarin sur les Alpes, Port-Tarascon, Le Perdreau Rouge etc.

Mais je m'aperçois que je m'attarde sur ce sujet; peut-être cela ne t'intéresse que médiocrement. Que veux-tu? Je suis disposé à la prolixité. — Je viens de faire un thème allemand, j'ai appris une poésie de Schiller, et la conscience du devoir accompli me remplit de joie.

Depuis 15 jours, j'ai pris des lorgnons. En travaillant au gaz, ma vue s'affaiblissait, aussi je suis allé sans retard consulter un oculiste. Cela me donne un air tout drôle, surtout les premiers jours, mais ensuite, une fois que j'en aurai l'habitude, il n'y paraîtra plus rien.

Tu me demandes si, en France, il est d'usage de se faire des cadeaux. Cela est au gré des personnes. Je suis tout disposé à l'envoyer quelque chose comme souvenir, mais ne connaissant pas tes goûts, je te prie de m'écrire ce que tu veux de préférence.

Je te remercie de tes souhaits de bonne année, et je fais aussi des vœux pour toi. Je me souviens que tu vas avoir 16 ans. Je te souhaite une bonne fête et la réussite dans tes examens. Sur ce je te quitte. Je te serre la main.

N. N.

P. S. Présente à tes parents nos vœux de bonne année.

Excuse-moi, si le papier est grossier, je n'en ai pas d'autre sous la main.

Ein unbefangener leser wird zugeben, dass die lektüre eines derartigen briefes ein wirklicher gewinn ist für den schüler, der französisch lernt. Das ist ein text, der ihm durch persönliches interesse nahe gerückt wird, und der daher ganz anders auf ihn wirkt, als ein gedruckt vorliegender brief seines lesebuches. Übereinstimmend wird auch von den verschiedensten lehrern versichert, dass das interesse für die zu lernende sprache bei den schülern, die an dem briefwechsel teilnehmen, ganz bedeutend wächst. Kürzlich wurde uns sogar ein fall mitgeteilt, wo der primaner eines real-gymnasiums, der seit einem jahre mit Frankreich korrespondirt, unter der wirkung dieses verkehrs seine ursprüngliche absicht, kaufmann zu werden, aufgegeben und sich beim abgang für das fach der neueren sprachen entschieden hat. Das gesteigerte interesse für das erlernen der fremden sprache, das die bürgschaft des erfolgs in sich trägt, möchten wir sogar nach den bisherigen erfahrungen für eine besonders zu tage tretende frucht des briefwechsels ansehen, ohne doch dabei den nutzen zu unterschätzen, der aus der gegenseitigen verbesserung der von jedem schüler in der fremden sprache abgefassten briefe erwachsen muss. Jedenfalls ist gar nicht abzusehen, wie der briefwechsel eine entfremdung von der schule herbeiführen soll, was Hengesbach sehr stark betont. Von keinem der lehrer, die praktische erfahrungen mit der einrichtung gemacht haben, ist eine solche befürchtung bisher geäußert worden, die lediglich eingebildeter art ist. Das ergebnis ist im gegenteil gerade ein erhöhter eifer für das studium der fremden sprache.

Wenn die korrektur der von einem schüler in der fremden sprache geschriebenen briefe nach Hengesbach meist auf eine völlige umarbeitung derselben hinauslaufen soll, so ist das eine ausserordentliche übertreibung. Das geschick und die sprachkenntnis der schüler ist natürlich verschieden, und davon wird die ausdehnung der korrektur bedingt sein. Solche partner, die noch nicht weit in der handhabung der fremden sprache vorgeschritten sind, werden gut thun, längere zeit hindurch ausschliesslich in ihrer muttersprache zu schreiben, und das geschieht ja auch schon vielfach. Dadurch kommen sie rasch in geistige fühlung mit einander und eignen sich allmählich durch die stille wirkung der fremdsprachlichen briefe, die sie erhalten, ein gefühl für den richtigen ausdruck in der zu lernenden sprache an.

Dass auch bei ausübung der kontrolle seitens der lehrer im verlaufe des briefwechsels gelegentlich einmal missbräuche eintreten können, lässt sich natürlich nicht in abrede stellen. Am besten wird die quelle etwaiger missbräuche verstopft, wenn man nicht unterschiedslos jeden beliebigen schüler zulässt, sondern nur sittlich gute, vertrauenswürdige. Eine geeignete belehrung bei der zulassung thut natürlich auch gute dienste. Was sich trotzdem von missbräuchen einstellen sollte, wird man in der regel nicht tragischer aufzufassen haben, als ungehörigkeiten, wie sie schliesslich in jeder schulgemeinschaft gelegentlich auftreten. Wo immer

schüler in verkehr miteinander treten, stellen sich zuweilen unangenehme dinge ein, die bei der persönlichen übertragung von mund zu mund sogar noch schlimmer wirken als in der abgeschwächten form der papierenen mitteilung. So wenig man aber die schulen schliesst wegen der disziplinwidrigkeiten, die sich in ihnen ereignen, so wenig wäre es zu rechtfertigen, wenn jemand die einrichtung des schülerbriefwechsels in bausch und bogen deshalb verwerfen wollte, weil damit gelegentlich missbrauch getrieben werden kann. Gegenüber den vielen tausenden von schülerbriefen, die in diesem ersten jahre ohne anstoss zwischen Deutschland, Frankreich und England hin und her gelaufen sind, können die vereinzelt fälle, wo die rechte linie nicht eingehalten worden ist, nicht wohl ernstlich in betracht kommen. Die ganze frage ist jetzt nur noch eine solche der zweckmässigsten organisation, die am besten jedenfalls dann gelöst werden wird, wenn die beteiligte lehrerschaft beider länder im rechten geiste zu dem gemeinsamen werke zusammenwirkt.

Schlimm wäre es allerdings bestellt, wenn für den dabei nötigen meinungsaustausch der ton massgebend werden sollte, den J. Hengesbach in seinem artikel gegenüber dem lehrer anschlügt, der in Frankreich den anlass zu einer allgemeinen ausdehnung des schülerbriefwechsels gegeben hat, prof. Mieille, jetzt am staatsgymnasium zu Tarbes, bis michaelis 1897 am städtischen gymnasium zu Draguignan. J. Hengesbach unterzieht das schreiben, das prof. Mieille am 28. oktober 1896 an seinen vorgesetzten schulrat über den schülerbriefwechsel richtete, einer in sehr unfreundlichem tone gehaltenen betrachtung, findet, dass der franzose unpädagogisch zu werke gegangen ist, dass er im grunde nur ein neuerer ist, der preist, ohne zu prüfen. Wie Tartarin, der in dem „nicht weit von Draguignan“ gelegenen Tarascon zu hause war, so habe prof. Mieille den dunkeln drang gehabt, etwas ungewöhnliches zu leisten und seiner „vaterstadt“ Draguignan zum weltrufe zu verhelfen. Des „pudels kern“ sei vor allem gewesen, der französischen sprache neue freunde im auslande zuzuführen; für deutsch gesinnte leser sei das schon genügend.

Die darstellung J. Hengesbachs in dieser polemik ist nichts weniger als objektiv. Nur im vorbeigehen sei darauf hingewiesen, dass der kieler kritiker, der durch bezugnahme auf Tartarin seinen gegner lächerlich zu machen sucht, doch eigentlich selbst etwas von Tartarins phantasie verrät, wenn er durch eine kühne aufstellung Draguignan zur vaterstadt prof. Mieilles macht, was sie gar nicht ist, und wenn er ferner, um einen witz machen zu können, die fast nicht weniger kühne behauptung wagt, dass Draguignan nicht weit von Tarascon liege, während die entfernung in wirklichkeit etwas wie 80 wegstunden beträgt. Doch dies nur beiläufig zur kennzeichnung der Hengesbachschen kritik. Wichtig aber ist folgendes: Hengesbach verschweigt völlig die in dem schreiben vom oktober 1896 ausdrücklich erwähnte thatsache, dass prof. Mieille den briefwechsel nicht weniger als vier jahre lang unter seinen eigenen schülern gepflegt hat,

ehe er mit dem gedanken an die grosse öffentlichkeit trat. Im laufe dieser vierjährigen erfahrung ist ihm klar geworden, dass der briefwechsel eine eminent nützliche einrichtung ist für das erlernen der fremden sprache. Er hat also jedenfalls nicht gepriesen, ohne zu prüfen, während man seinem deutschen kritiker den vorwurf nicht ersparen kann, seine missbilligung über etwas ausgesprochen zu haben, was er in seiner thatsächlichen gestaltung noch gar nicht näher geprüft hatte. Wenn prof. Mieille bei der einrichtung auch der gedanke gekommen ist, der französischen sprache im auslande neue anhänger zu gewinnen und ihr so das in neuerer zeit verloren gegangene gebiet zurückzuerobern, so muss im ernste gefragt werden, ob man uns damit bei dem heutigen stande unserer nationalen entwicklung wirklich gruselig machen kann. Halten es nicht überdies deutsche neuphilologen, unter ihnen J. Hengesbach, mit ihrem patriotischen gewissen für vereinbar, deutsche schüler mit fremden sprachen bekannt zu machen, und dadurch selbst zur verbreitung derselben beizutragen? Nachdrücklich muss aber besonders gegen die von J. Hengesbach beliebte darstellung einspruch erhoben werden, als ob dieser gedanke der ursprüngliche beweggrund für prof. Mieille gewesen wäre. An mehreren stellen des briefes vom 10. oktober 1896 betont er ausdrücklich, dass zuerst lediglich der praktische gesichtspunkt des erlernens der sprache für ihn massgebend gewesen sei, und dies schon hätte J. Hengesbach abhalten sollen, ein motiv als des pudels kern hinzustellen, das nur nebenher mit in betracht kommen kann. Im übrigen würde das argument für deutsche genau so verwertbar sein wie für franzosen. Auch wir verschaffen unserer sprache durch förderung des internationalen briefwechsels neue freunde im auslande, es findet hier ein verhältnis völliger gegenseitigkeit statt.

Wenn J. Hengesbach dann eine besondere absicht in dem umstande sucht, dass prof. Mieille sich zuerst an die engländer gewandt hat und nicht an die deutschen, so scheint auch hier der wenig freundliche geist durch, in dem er die ganze frage beurteilt. Die erklärung der thatsache ist so ausserordentlich einfach, dass man nicht begreift, wie sie jemandem hat entgehen können, der in der frage das wort ergreift. Nach den in Frankreich herrschenden gepflogenheiten lehrt prof. Mieille nicht deutsch und englisch, sondern nur englisch. Als anglizist aber hatte er natürlich gar keinen anlass, verbindungen mit Deutschland anzuknüpfen. Das ist ja von anderer seite später geschehen.

Dass endlich das aus der englischen zeitschrift *The Harrovian* mitgeteilte phantasiekauderwelsch, das eigens zur verspottung der idee des schülerbriefwechsels zusammengebraut ist, irgend eine beweiskraft haben soll, wird sich wohl schwerlich behaupten lassen. Diese briefe erschienen übrigens im april 1897, sind also zu einer zeit entstanden, wo der ganze gedanke eben erst anfang, sich zu verbreiten. Wenn J. Hengesbach gerade auf den geist der berühmten schule von Harrow besonderen wert legt, so wiegt doch ungleich schwerer die stimme des rektors dieser anstalt, des rev.

J. E. C. Weldon, eines in England hochangesehenen schulmannes, der am 23. dezember 1897 in seiner eigenschaft als vorsitzender der *Modern Language Association* bei deren hauptversammlung in London gelegenheit genommen hat, sich über den schülerbriefwechsel zu äussern. (Vgl. den ausführlichen bericht im *Journal of Education*, 1898, jan.) Er bezeichnet ihn als eine interessante und nützliche einrichtung, die durchaus befriedigende ergebnisse zeitigen könne, wenn sie unter zweckmässiger kontrolle stünde. Rektor Weldon ist kein neuphilologe von fach, wie J. Hengesbach; er ist ein mann von weiter bildung und gesundem urteil, und da er namentlich auf grund von erfahrungen spricht, so darf man seinem urteile wohl einige bedeutung beimessen, eine grössere jedenfalls, als dem des kieler kritiklers, der über eine sache öffentlich spricht, die er nur ganz unvollkommen kennt.

Leipzig.

K. A. MARTIN HARTMANN.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

(Vgl. *N. Spr.* V, s. 428; VI, s. 91. 184.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: Dr. Konrad Meier, Dresden-A, Reissigerstr. 10.)

A. Anfragen.

11. LAURIE, *Mémoires d'un collégien*, Hartmann-Stolte, s. 42: *D'ordinaire la porte ne laissait guère s'ouvrir qu'un guichet.* Schwer verständlich.

A. 11. Akkusativ mit dem infinitiv = *la porte ne laissait guère qu'un seul guichet s'ouvrit; ne ... que* wird häufig durch adverbien modifiziert, s. Lücking, *Frz. gramm.* s. 325. Also: gestattete kaum, dass man ein pförtchen öffnete. (K. M.)

12. Ibid. s. 5, 30: *A voir l'attendrissement universel, on aurait dit que ce privilège de l'éducation fut la plus rude des épreuves.*

A. 12. „Wenn man die allgemeine rührung sah, hätte man meinen mögen“ etc. Diese art der verkürzung eines konditionalsatzes ist sehr häufig, z. b. *à tout prendre, à vous entendre* etc. (K. M.)

13. Ibid. 29, 32: *Au chevet de chaque couchette une chaise de paille, et, sur la blanche couverture, le linge de nuit de chacun.*

A. 13. Der sprachgebrauch stimmt mit den üblichen regeln über die stellung der adjektiva durchaus nicht mehr überein. Man braucht nur irgend ein neues buch oder eine zeitung zur hand zu nehmen. So heisst es auch ibid. 111, 23: *je vis scintiller les vertes écailles.* Theuriet schreibt *Annales politiques et littéraires* 1898, s. 180: *je revois son espiègle sourire, sa blanche figure mignonne;* ebenda findet sich: *ses carressants yeux, la magnétique attraction;* so auch Zola, *Paris*, s. 17: *La neige qui fondait, inondait le carreau ... la noire humidité noyait tout de son frisson,* dagegen ibid. 22: *une misère noire.* (K. M.)

14. Ibid. 30, 4: *C'est à peine si, de temps à autre, un ronflement sonore en troublait l'intensité* und 53, 16: *C'est à peine si j'avais donné un instant d'attention distraite à notre première leçon de gymnastique.*

A. 14. Hier liegt nicht hervorhebung, sondern die syntaktische Verbindung zweier sätze vor, wobei *ce* den im konditionalsatz enthaltenen subjektsbegriff vorausnimmt, wie z. b.: *ce serait peu de chose s'il ne fallait pour gouverner que la sueur du front*, vgl. Plattner, *Schulgr.* 2. aufl., s. 281. Das *si* hat die bedeutung von *wenn ja, wenn überhaupt*: „wenn ja ab und zu ein kräftiges schnarchen die tiefe stille störte, so kam auch das kaum vor“; „wenn ich überhaupt der ersten turnstunde eine flüchtige beachtung geschenkt hatte, so war auch das kaum geschehen“. Wir wenden in diesem falle meist koordination an: „bisweilen nur störte ein kräftiges schnarchen die tiefe stille — und das kaum“. (Vergl. berichtigungen 14.) (K. M.)

15. Ibid. 63, 30: *Nous vîmes les chevaux dressés en liberté.*

A. 15. In freiheit dressirte pferde, die im zirkus ohne sattel und zaumzeug vom stallmeister vorgeführt werden. (K. M.)

16. Ibid. 84, 36: *Il ne sait même pas que vous êtes l'auteur de la terrible plaisanterie.* Warum nicht *pas même*?

A. 16. Die stellung ist ganz gleich; ebenso *même pas* s. 55, 27; 59, 18. Vergl. auch Plattner, *Frz. schulgr.* 2. aufl., s. 303: „Nicht einmal“ heisst: *ne ... pas même, oder ne ... même pas.* (K. M.)

17. Auskunft wird erbeten über das leben von Mlle Cécile Rosseeuw-Saint-Hilaire (J. de Vèze), der verfasserin von *La fille du braconnier*.

Antworten.

Zu 6: *interlocuteur*. „Mein gegenüber“ (Prof. Hartmann); „der andere“, oft auch nur „jener“ (Dr. L.).

B. Berichtigungen und ergänzungen.

Zu 13: *cette folie de diable au vert* (Daudet).

Einer von herrn kollegen Marcel Procureur in Sancerre (Cher), freundlich erteilten auskunft verdanken wir folgenden hinweis:

Selon Littré, ce mot n'est usité que dans cette locution: Aller au diable VAUVERT, c'est à dire ALLER TRÈS LOIN, FAIRE UNE GRANDE COURSE. Sachs est d'accord avec Littré, mais l'explication de M. Aymeric (= gefährvolle unternehmung) pourrait être acceptée dans une certaine mesure. Voici ce que Littré rapporte à propos de l'étymologie de cette expression:

„Saint Foix (*Essais sur Paris*) raconte que, sous le règne de Saint-Louis (1226—1270), des chartreux, possesseurs à Gentilly (au sud de Paris) d'une très belle maison qu'ils tenaient de ce prince, et mis en appétit par ce cadeau, s'avisèrent de convoiter le château abandonné de Vauvert, bâti autrefois par le roi Robert dans la rue qu'on nomme aujourd'hui rue d'Enfer, et qu'ils voyaient de leurs fenêtres. Le demander sans aucune raison valable, c'eût été s'exposer à un refus, même de la part du pieux monarque. Les moines préférèrent employer la ruse; à leur commande-

ment une légion d'esprits peupla le château, dont personne n'osa bientôt plus s'approcher; et comme on le pense bien, le roi fut, un beau jour, enchanté de trouver les bons pères pour se débarrasser de cette maudite propriété qu'ils se chargeaient bravement de disputer aux revenants. Telle est l'origine du diable de Vauvert ou diable Vauvert (Vauvert = val vert, vallée verte).»

D'après cette anecdote, j'expliquerais volontiers: «cette folie de diable au vert» par «cette envie folle de courir les aventures, de combattre les diables Vauvert redoutés par le commun de mortels.»

Die Erklärung aus der anecdote scheint bedenklich, zumal Littrés bestimmte aussage = *aller très loin* dagegen steht. Zu bemerken ist, dass Daudets schreibung *au vert* abweicht; ihr zu grunde liegt jedenfalls ein volkstümlicher ausdruck aus dem süden. (Vielleicht ist beides zu vereinen und es sind die weitausschauenden unternehmungen gemeint, bei denen nichts herauspringt, aber viel verloren wird, wie deren eine von Daudet in *Port-Tarascon* geschildert wird. Dort heisst es einmal: *Le pharmacien Bézuquet ... peu porté AUX AVENTURES LOINTAINES ET PÉRILLEUSES avait longtemps résisté.* D. leitung.)

Zu 14: *C'est au plus s'il connaissait Beaucaire*, findet sich im 2. kapitel von *Port-Tarascon* folgende bemerkenswerte stelle:

Depuis des siècles, entre les deux cités voisines, séparées seulement par le Rhône, gronde une haine sourde qui menace de ne plus finir. — Si vous en cherchez les motifs, on vous répondra des deux côtés par des mots qui n'expliquent rien: «Nous les connaissons, les Tarasconnais ...», disent les gens de Beaucaire, d'un ton mystérieux. ... Et ceux de Tarascon ripostent en clignant leur œil finaud: «On sait ce qu'ils valent, messieurs les Beaucairois.» De fait, d'une ville à l'autre les communications sont nulles et le pont qu'on a jeté entre elles ne sert absolument à rien. Personne ne le franchit jamais. Par hostilité d'abord, ensuite parce que la violence du mistral et la largeur du fleuve à cet endroit en rendent le passage très dangereux. Bekanntlich endet Tartarins thatenreiches leben in Beaucaire.

(K. M.)

Zu 26: *échaudés*, erteilt herr M. Procureur folgende auskunft:

C'est une espèce de petit gâteau de pâté échaudée (mise dans l'eau bouillante pendant vingt minutes environ) dans laquelle il entre des œufs, du beurre et du sel. On trempe les échaudés dans la bière ou le vin, comme Tartarin trempe les grillades à l'anis dans son chocolat.

38. *MOLIÈRE, le Misanthrope*, I, 1, vers 133. 134:

*Quelques titres honteux qu'en tous lieux on lui donne,
Son misérable honneur ne voit pour lui personne.*

Les rares éditions qui expliquent ces vers traduisent titres par titres honorifiques ou élogieux; honteux par qu'il est honteux de lui donner et interprètent ainsi la phrase: «On lui donne lâchement toute sorte de beaux titres; mais au fond, personne ne l'estime.» Il me semble plus naturel de

donner à titres le sens général de noms ou appellations, à honteux le sens de déshonorants, et de comprendre: «même quand on l'accable des injures les plus déshonorantes, personne n'ose prendre sa défense.» Les deux vers suivants:

Nommez le fourbe, infâme et scélérat maudit,
Tout le monde en convient et nul n'y contredit,
reprennent la même idée avec des exemples particuliers, ce qui est tout à fait dans les habitudes de développement de Molière.

(M. René Pichon in der *Revue universitaire* 15. XII. 97.)

39. Taine, *Voyage aux Pyrénées*, Bahlens u. Hengesbach, s. 14, 8: *Les jeunes gens qui sautaient à la perche avec leurs ceintures rouges et leurs culottes blanches semblèrent adroits et beaux.*

Anm.: *sauter à la perche* = „sich mager ausnehmen“ ist sicher unrichtig; würde auch schwer mit *sembler adroit et beau* in einklang zu bringen sein; es ist hier einfach an das stabspringen zu denken, wie es noch jetzt im turnunterricht geübt wird; die basken zeigen ihre geschicklichkeit, es heisst ausdrücklich: *ils festinèrent et paradèrent tout le jour.* So sagt Taine auch (*Litt. angl.* II, 11): *Henri VIII saute les fossés à la perche et manque une fois d'y périr*; und Uhland im *Schenk von Limburg*:

Es war sein ganz geleite ein jagdspieß stark und lang,
An dem er über breite waldströme kühn sich schwang. (K. M.)

40. Ibid. s. 34, 20: *Derrière la voiture vient un petit garçon, pieds nus, très éveillé et très déguenillé dont le vieux bérêt de velours retombe comme une calotte de champignon plissé.*

Anm.: „wie der hut eines champignons. Der vergleich ist nicht ganz glücklich, da der hut dieser pilzart für gewöhnlich keine falten zeigt.“ — Der herausgeber übersieht, dass *champignon* ganz allgemein für „pilz“ gebraucht wird (z. b.: *les bons et mauvais champignons* „essbare und giftige pilze“); also: „wie der hut eines faltenpilzes“. (K. M.)

41. Ibid. s. 57, 10: *Dans le sentier, les jeunes gens s'exerçaient à jeter la barre.*

Anm.: „den leuten den weg versperren“. — Wie soll *s'exercer* dazu passen? Sie werfen einfach ein schweres eisenstück, wie man bei uns heute noch einen schweren stein wirft und in England einen 16 pfund schweren hammer. Ebenso bei Taine (*Litt. angl.* II, 11): *Le roi s'exerce tous les jours à tirer, chanter, danser, lutter, jeter la barre, jouer du flageolet* etc. (K. M.)

41. Ibid. s. 100, 28: *Cet usage remonte à Henri III qui institua les réunions des flagellants.*

Im kommentar werden die geisselbrüder des 13. u. 14. jahrh. besprochen, dabei übersieht der herausgeber, dass Henri III. 1574—89 regirt, dass es sich also hier um etwas ganz anderes handeln muss; wie könnte sonst auch *institua* stehen? Zunächst handelt es sich um bussbrüderschaften, die in einigen städten Südfrankreichs sich erhalten hatten, und besonders um die

sog. *procession des Blancs-battus* zu Avignon (1574), an der Heinrich teil nahm. Bonnechose, *Hist. de France* I, 530: *Instruit de la mort de son frère (Charles IX) Henri quitte le royaume de Pologne. . . . Il arrive enfin et se montre pour la première fois en public à Avignon, dans la procession dite des Battus, avec Cathérine de Médicis et le cardinal de Lorraine. Le roi et ses courtisans marchaient pieds nus, le crucifix à la main et en se flagellant eux-mêmes. Le cardinal de Lorraine fut saisi de la fièvre au sortir de cette cérémonie ridicule, et mourut presque aussitôt.* Michelet (X, 50) nennt es *une comédie indécente propre à stimuler la chair, une luxurieuse exhibition de sensualités réelles et de fausses pénitences.* La France, fügt er hinzu, *y gagna du moins la mort du cardinal de Lorraine.* Eine solche bussbrüderschaft nun gründete Heinrich III. 1583 in Paris, daher institua: *En 1583, d'accord avec le nonce du Pape, il institua à Paris une confrérie de pénitents formée sur le modèle de la congrégation des Blancs-battus d'Avignon sous le titre de l'Annonciation de Notre Dame. Le 25 juin eut lieu la procession solennelle de la confrérie; les pénitents couverts de sacs de toile blanche défilèrent deux à deux sous une grosse pluie . . . jusqu'à Notre Dame où ils achevèrent avec leurs sacs percés (u. z. à l'endroit des yeux. D. Itg.) et mouillés leurs cérémonies encommençées. . . . On fit dans cette occasion le quatrain suivant:*

Après avoir pillé la France || Et tout son peuple dépouillé,

N'est-ce pas belle pénitence || De se couvrir d'un sac mouillé?

Les seigneurs les plus dissolus de la cour parmi lesquels il faut compter les mignons du roi faisaient partie de la confrérie, aussi prétendit-on que sous les dehors de la piété, cette association cachait des mystères infâmes (Larousse). (K. M.)

II. ENGLISCH.

(Leitung: Dr. Albrecht Lüder, Dresden-A., Schubertstr. 31.)

A. Anfragen.

11. COWPER, John Gilpin, Groppe u. Hausknecht, *Auswahl engl. gedichte*, 2. Aufl., S. 39:

*And there he threw the Wash about on both sides of the way;
Just like unto a TRUNDLING MOP, or a wild goose at play.*

Antworten.

Anfr. 1. *The MONSTER Pitt.* In der *Nouvelle Biographie générale*, publ. par MM. Firmin Didot Frères (1863), findet sich unter Robespierre XLII, 418: *Pendant tout le mois de janvier (1794) il fit discuter par les Jacobins les vices du gouvernement anglais.* Bezieht sich jedenfalls hierauf. Ebenda S. 425 findet sich über Cecilia Regnault folgendes: *Une jeune fille, nommée Cécile Renault, s'étant présentée chez Duplay le 23 mai (4 prairial) et demandant à voir Robespierre parut suspecte; on la conduisit au Comité qui l'interrogea; elle déclara qu'elle avait voulu voir comment était fait un tyran; on trouva de plus sur elle deux petits couteaux de poche et on*

supposa qu'elle avait voulu assassiner l'Incorruptible. Le 17 juin suivant (29 prairial) cette jeune fille monta sur l'échafaud avec l'Admiral, auteur d'une tentative plus sérieuse contre Collot etc. . . en tout cinquante-cinq personnes. Les membres du comité de sûreté générale . . . répandirent le bruit que Robespierre l'exigeait pour effrayer ceux qui seraient tentés d'imiter Cécile Renault. . . C'étaient là des rumeurs mensongères . . . ; la fausseté en est aujourd'hui démontrée. Robespierre n'eut pas de part à la journée du 29 prairial, et s'il intervint dans cette affaire, ce fut pour sauver un frère de Cécile Renault. (K. M.)

Anfr. 4. *reck* ist fehlerhaft; es muss heißen *reek* (in der 5. auflage berichtigt. D. Itg.) = verbreiten keine (unangenehme) ausdünstung.

(Dr. M. Krummacher in Kassel.)

Anfr. 5. *empty* kann man nicht ergänzen; ich erkläre; die so lange (unbenutzt, überflüssiger weise) dagestanden hatten (daher *silly*).

(Dr. M. Krummacher.)

Anfr. 9. Sir Arthur Devereux war *knight*, er gehörte also nicht zur eigentlichen *nobility*; die würde des *knight* ist nicht erblich, daher *he left no titles*. Seinem vermögen nach hätte er sechsmal *peer* sein können, wenn er gewollt hätte. Die *équites* waren einst der zweite stand in Rom (*Georges*), später überhaupt die bemittelten: kapitalisten, staatspächter, bankiers, die *patricii*, der erbadel. Lübker sagt im reallexikon: „Der patrizier bleibt patrizier, auch wenn er in der drückendsten armut lebt, der plebejer bleibt plebejer trotz des grössten reichthums oder der höchsten ehrenstellen.“ Bulwer will also sagen, dass der alte herr viel mehr auf sein vermögen bedacht war, als auf erlangung der eigentlichen *nobility*, was in England ihm ja leicht gefallen (daher *rejected all offers of advancement*), was aber in Rom nicht möglich gewesen wäre.

B. Berichtigungen und ergänzungen.

5. DICKENS, *David Copperfield's Schooldays*, Renger, s. 85,31—86,3: *Therefore I resolved to keep myself as much out of their way as I could and often repaired to my cheerless bedroom. — In the evening sometimes, I went and sat with Peggotty in the kitchen. There I was comfortable and not afraid of being myself. But this was not approved of in the parlor. The tormenting humor which was dominant there stopped them both. I was still held to be necessary to my poor mother's training, and, as one of her trials, could not be suffered to absent myself.*

Die unklarheit ist durch änderung des originales entstanden. Dort heisst es nicht: *but this was not approved of*, sondern: *but neither of these resources was approved of in the parlor*. David durfte sich also weder in sein schlafzimmer, noch in die küche zurückziehen, der grund, warum ihm beides untersagt wurde, war *the tormenting humor*.

(Dr. J. Helsig in Dresden.)

EINE EIGENTÜMLICHE KONSTRUKTION.

In der besprechung von Moriartys *French Grammar* (N. Spr. VI, 70—74) wird auf s. 73 als beispiel eines *equivalent of an If-clause* folgender satz gegeben:

Il le dirait, je ne le croirais pas, mit dem zusatz: „*que is sometimes inserted to mark emphasis, e. g. Il le dirait que je ne le croirais pas.*“

Zum verständnis dieses *que* wird verwiesen auf Tobler, *Vermischte beiträge zur französischen grammatik*, 2. reihe, s. 117, wonach *que* einen satz einführt, der einen begleitenden nebumstand angibt; das besondere liege darin, dass der hauptsatz einen sachverhalt vorführt, der nicht wirklich, sondern nur in gedanken gesetzt ist, und dass von ihm gesagt wird, er würde sich „unter dem besonderen nebumstand“ oder verknüpft mit dem sachverhalt verwirklichen, „dass“ etwas anderes ebenfalls wäre.

Lücking hingegen erklärt den ersten satz als ersatz eines (doch wohl deutschen) konzessivsatzes (das wäre Toblers hauptsatz), den zweiten durch *que* eingeleiteten als ausruf (*Franz. gramm.* s. 229).

Es nimmt wunder, dass die grammatiken diese konstruktion nur mit dem *conditionnel* kennen und, wenn sie sie überhaupt erwähnen, bei dieser verbalform mit behandeln, sowie dass sie die erklärung durch eine übersetzung ins englische (*If-clause*) oder deutsche (ersatz eines konzessivsatzes) suchen. Dies scheint mir ganz irrig: das verständnis kann nur durch betrachtung der fremden sprachform und ihres gedankeninhaltes gewonnen werden, wie es Tobler versucht hat, ohne dass er meines erachtens den springenden punkt erfasst hat; denn die erklärung Toblers passt auf jedes hypothetische verhältnis von grund und folge.

Die konstruktion ist aber gar nicht auf solche beschränkt. Ich führe hierzu folgende fälle an:

Minuit sonne à Saint-Germain qu'on ne songe pas encore à dormir (Daudet, *le Petit Chose*).

Keiner der beiden sätze führt einen sachverhalt an, der nur in gedanken gesetzt wäre; es liegen zwei thatsachen vor: es schlägt mitternacht, und die beiden brüder, die sich nach längerer trennung wiedersehen, denken nicht ans schlafen. Ebenso mit dem präsens:

Bruges et Gaud n'existent pour ainsi dire pas encore qu'Ypres jette les fondements de son beffroi et de sa halle aux draps. (*Monde moderne*, févr. 1898, p. 209.)

Brügge und Gent sind sozusagen noch gar nicht vorhanden, da legt Ypern schon den grund zum belfried und zum tuchhaus.

Oder mit dem *imparfait*:

Elle était passée qu'il la voyait encore (Paul et Victor Margueritte, *le Désastre*, s. 16), „sie war verschwunden, aber noch immer schwebte ihre gestalt ihm vor augen“, oder

Une moitié des convives mangeait encore la salade que l'autre relevait déjà la nappe pour attaquer un baccarat. (Daudet, *Les Rois en Exil*.)

In allen diesen beispielen handelt es sich weder um haupt- und nebumstände, noch um einen in gedanken gesetzten sachverhalt; wohl aber

besteht ein gegensatz zwischen beiden gedanken. Der umstand, dass *que* auch fehlen kann, weist schon darauf hin, dass hier nicht subordination, sondern koordination der sätze vorliegt, wobei *que* an stelle einer adversativen konjunktion (*mais, cependant, pourtant*) eintritt.

Die hypothetischen fälle stehen natürlich im *conditionnel*, aber auch da tritt stets das adversative verhältnis der beiden gedanken hervor, so z. b. auch Molière, *l'Avare* II, 4: *L'on pourrait crever qu'il n'en branlerait pas* — da könnte einer krepiren, der (Harpagon) würde keinen finger rühren.

Meines erachtens würde also einfach zu sagen sein, dass in adversativen satzverbindungen *que* bisweilen als adversative konjunktion auftritt, und dass in hypothetischen fällen dies beinah die regel ist.

Schliesslich sei hier noch ein beispiel im *conditionnel* verzeichnet, wo sich im vordersatz sogar inversion findet, was indessen zu beanstanden sein dürfte:

On remarquera combien ces mots sont courts. Mais auraient-ils cent vingt-quatre syllabes comme le nom du roi de Siam que leur signification n'en serait pas plus claire. (*Monde moderne*, févr. 1898, s. 183.)

Dresden.

KONRAD MEIER.

EIN WEG, DER WIRKLICH ZUM ZIELE FÜHRT.

Noch einmal die methode Gouin.

Infolge meiner berichte über die methode Gouin in den *Neueren Sprachen*, band III, heft 8 und band V, heft 9 sind mir von den verschiedensten seiten sehr zahlreiche anfragen zugegangen, die ich gern so erschöpfend wie möglich beantwortet habe, und die jedenfalls ein beredtes zeugnis für die strebsamkeit der deutschen lehrerschaft sind.

Die methode Gouin ist nun aber nicht so einfach, sie ist so völlig anders als das althergebrachte, dass sie nicht durch kurze berichte, gern gegebene auskunft oder durch zuhören in ein bis zwei tagen recht verstanden werden kann. Es steckt in Gouins forderungen soviel Pestalozzischer geist und psychologische, feinsinnige weisheit, dass man Gouin und seinem lebenswerk unrecht thäte, wenn man darüber urteilen wollte, ohne es zu kennen. Bei mancher neuen methode genügt ja zur not ihre theoretische kenntnis zur fällung eines allgemeinen urteils, weil sie an bekanntes anknüpft oder darauf weiterbaut; bei dem system Gouin aber muss man erst alles „verlernen“, ehe man es mit erfolg anwenden kann.

Das haben auch die hospitirenden damen und herren zumeist eingesehen. Viele wünschen, die sache gründlich zu studiren und damit zugleich praktische übung im französischen und englischen zu verbinden, was ja auch sehr wünschenswert ist, da ohne völlige beherrschung der sprache der unterricht nicht fruchtbringend sein kann. Für diese sei wieder auf die Gouinschulen in Neuilly (11 bis Avenue Philippe le Boucher, près de la rue du Marché) und London (E. C. 16 Finsbury Circus) hingewiesen als die

beiden einzigen orte (soviel mir bekannt), an denen die wirkliche methode Gouin ohne verballhornisirungen studirt werden kann, und die beide ausbildungskurse während der deutschen sommerferien abzuhalten pflegen.

Wer aber eine so weite und teure reise (auch der aufenthalt in Paris und London ist ja recht teuer) nicht machen kann? Derartige erwägungen haben im vorigen jahre zu einem von der unterzeichneten abgehaltenen ausbildungskursus geführt, der auch in diesem jahre für damen und herren wiederholt werden wird. 9—10 tage sind genügend, und zwar werden sie in unmittelbarem anschluss an die hiesigen sommerferien (vom 2. juli bis 1. august) liegen, also vom 3. bis 12. august. Dieser zeitraum dürfte sowohl für die ost- und mitteldeutsche, als auch für die west- und süddeutsche lehrerschaft geeignet sein, da er etwa zwischen den beiderseitigen ferien liegt.

Für so kurze zeit urlaub zu erhalten, sollte wohl nicht allzu schwer sein; ist es ja doch ein studium, das der schule unmittelbar zu statten kommt, da durch einföhrung der methode Gouin zeit gewonnen wird für den unterricht in deutsch und geschichte auf der unter- und mittelstufe, und die ziele des fremdsprachlichen unterrichts mit grösserer sicherheit und freudigkeit in kürzerer zeit erreicht werden können.

Während unserer schulferien kann der ausbildungskursus nicht stattfinden, da gerade bei der methode Gouin theorie und praxis unzertrennlich sind, und etwaige mängel und vorzüge, verborgene schwierigkeiten und unerwartete erfolge einem erst klar werden, wenn man sie selbst praktisch anwendet.

Die kosten sind gering im vergleich zu Paris und London. Der ausbildungskursus selbst kostet 30 m., bei mehr als 6 teilnehmern entsprechend weniger. Auch ist gelegenheit zu französischer und englischer konversation geboten. Es gibt am ort verschiedene sommerhotels und ein kurhaus; am ratsamsten aber ist es immer, wenn die hospitirenden und studirenden damen bei uns im hause wohnen, da sich dann alles am leichtesten einrichten und auch ausser der zeit besprechen lässt. Wir berechnen bei kürzerer anwesenheit pro tag 3 m., für volle pension und sehr gute verpflegung; bei 14 tagen 40 m., bei einem monate 75, bei 6 wochen 100 m. Gandersheim bietet die günstigste gelegenheit zur stärkung von nerven und hals, so dass das nützliche mit dem angenehmen verbunden werden kann. Villa Valida hat grossen park und liegt dicht am walde.

Nähere auskunft erteilt u. a. fräulein Weniger, Barmen - Rittershausen, Stennertstr. 7, und die unterzeichnete.

Gandersheim am Harz.

VALIDA KNORR.

ENTGEGNUNG.

Herr Ackerknecht - Stuttgart schreibt in seinem bericht (*N. Spr.* V, s. 415 f.) über eine studienreise nach Paris, indem er von den apparaten Rousselots spricht: *Ces instruments très perfectionnés (mais qui coûtent*

aussi quelques milliers de francs) sont incontestablement supérieurs à l'appareil Grützner-Marey dont se servoit autrefois M. Wagner-Reutlingen et dont les résultats étaient, selon M. Rousselot, tels qu'ils ne pouvaient rien démontrer d'une manière certaine.

Wer den hauptapparat Rousselots und den früher von mir benützten apparat kennt, weiss, dass beide dieselben grundbestandteile haben und auf demselben prinzip beruhen; ein nichtfachmann kann dies natürlich nicht erkennen. Was membran, schreibhebel und gleichmässigkeit des ganges anbelangt, so stehen die in Tübingen hergestellten apparate jedenfalls denjenigen Rousselots gleich; um z. B. möglichst vollkommene membranen herzustellen, hat prof. Hürthle seinerzeit monate lang versuche in Albrechts werkstätte zu Tübingen angestellt. Das Hürthlesche kymographion, das im wesentlichen dem von mir benützten apparat gleichkommt, wird denn auch jetzt an den meisten physiologischen instituten der deutschen hochschulen zu allen möglichen untersuchungen verwendet. Auch in philologischen seminaren wird dieser apparat gebraucht, besonders Vietor in Marburg hat damit schöne erfolge erzielt.¹ Dass Rousselot durch eine menge sinnreicher hilfsapparate die mittels seines hauptapparates gewonnenen ergebnisse kontrolliren kann, ist für ihn entschieden ein grosser vorteil; die aufzeichnungen des Grützner-Mareyschen apparates können aber deshalb ohne nachprüfung durch hilfinstrumente nicht als unsicher oder unrichtig angesehen werden. Da ich über das etwas plumpe urteil Rousselots, der den von mir benützten apparat in Berlin kennen lernte, erstaunt war, schickte ich ihm den bericht Ackerknechts mit der bitte, sich darüber zu äussern. Ich erhielt folgende antwort:

Cher Monsieur,

Vous avez raison de croire que ma pensée n'a pas été très exactement rendue.

J'ai signalé, comme toujours, vos travaux dans l'historique de la méthode, et je l'ai fait avec les sentiments de justice et de sympathie que je vous ai témoignés à Berlin. Mais toute pensée de comparaison entre vos débuts et mon outillage actuel était loin de moi: elle aurait été injuste. Sur ce point l'auteur de l'article [Ackerknecht] a donné son impression personnelle.

¹ Da der herr verf. mich hier nennt, darf ich wohl die bemerkung hinzufügen, dass membran und schreibhebel unseres hiesigen (früher von Wagner gebrauchten) vorzüglich fungiren, die gleichmässigkeit des ganges aber zu wünschen übrig lässt. Dies liegt nicht an einem mangel des uhrwerks, sondern an dem umstand, dass die als träger der beiden messingtrommeln dienende stahlschiene sich etwas verbogen hat, wodurch sich der papierstreifen allmählich etwas nach oben verschiebt. Ernst A. Meyer hat daher lieber einen aufnahmeapparat des hiesigen physiologischen instituts, jedoch unsere Hürthlesche schreibkapsel benutzt (vgl. den aufsatz im laufenden jahrgang).

Quant à l'emploi d'un seul appareil sans le contrôle d'un ou de plusieurs autres, je l'ai toujours blâmé, à Berlin même devant vous et ailleurs. Mais, si j'ai insisté sur ce point (ce qui est possible), ce n'est pas vous que j'avais en vue.

Je ne puis pas vous dire dans quels termes je me suis exprimé sur ce sujet; mais ce que je puis assurer, c'est que je ne l'ai pas fait d'une manière blessante pour vous. Je sais combien vos travaux sont méritoires et combien vous êtes digne d'être encouragé.

Agréez, cher Monsieur, l'assurance de mes sentiments très distingués.

P. ROUSSELOT.

Da Rousselot in beziehung auf experimentalphonetik anerkannte autorität in Europa ist, hielt ich es der sache zu lieb für wünschenswert, obige berichtigung zu geben.

Reutlingen.

PH. WAGNER.

AUSLÄNDISCHE LEHRER IN DEUTSCHEN SCHULEN.

Der nachfolgende ausschnitt aus einem bericht der *Danziger Allg. Zeitung* über eine stadtverordnetenversammlung vom 25. juni 1898 geht uns von beteiligter seite zur mitteilung und besprechung der angeregten frage in den *N. Spr.* zu. Wie man sieht, trifft der antrag dr. Lehmanns mit dem von Kemény in unserm vorigen heft gemachten vorschlag zusammen.

„Bei der zunehmenden bedeutung des unterrichts in neueren sprachen an unseren höheren lehranstalten müssen lehrer öfter zur vervollständigung und berichtigung ihrer sprachstudien sich ins ausland begeben. Hierzu beantragte der magistrat, einen besonderen etatsitel für diesen zweck als stipendium und stellvertretungsfonds für lehrer an höheren knabenschulen, welche zu studien im auslande (vornehmlich Frankreich und England) beurlaubt werden, und zwar in höhe von 2000 m. zu bilden.

„Herr stadtverordneter dr. Lehmann reichte in bezug hierauf folgenden antrag zur erwägung ein:

Der magistrat möge erwägen, ob es sich nicht empfehlen dürfte, einen geborenen französischen und ebenso englischen sprachlehrer für sämtliche schulen der stadt, die dabei in betracht kommen, zeitweilig anzustellen, um so den schülern gelegenheit zu geben, die kenntnis der sprachen aus erster hand zu gewinnen.

„Er begründete darauf seinen antrag durch folgende sätze: Es würde nicht schwer sein, junge ausländische lehrer mit guten fähigkeiten für je ein bis zwei jahre zu gewinnen, da solche junge herren wohl ebenso gern wie unsere jungen lehrer ins ausland gehen würden, wenn ihnen dabei ein bescheidenes auskommen gewährt würde. Ein solcher herr hätte beispielsweise von den 3—5 französischen wochenstunden einer klasse nur in einer einzigen zu unterrichten, und zwar in anwesenheit und unter oberaufsicht des betreffenden fachlehrers. Dadurch werde die einheitlichkeit und die nationale grundlage unseres schulwesens gewahrt, sowie dem unterricht

des ausländischen lehrers der subsidiäre charakter vorbehalten. Das unterrichtspensum dieser stunde habe entsprechend der klasse in einüben von vokabeln, sprach- und konversationsübungen zu bestehen.¹

„Stadtschulrat dr. Damus führte aus: Das stipendium sei deshalb beantragt worden, damit die lehrer den zusammenhang mit der lebendigen sprache, in der sie unterrichteten, stets aufrecht erhalten könnten. Wenn wir ausländer bekommen könnten, welche deutsche universitäten besucht und ein deutsches examen gemacht hätten, so würden wir dieselben sehr gern beschäftigen. Aber solche ausländer, wie sie herr dr. Lehmann vorgeschlagen habe, würde die schulverwaltung zum unterricht nicht zulassen. Er glaube, dass wir das, was wir erreichen wollen, auf dem in der vorlage vorgeschlagenen wege erreichen werden. Der magistrat werde aber der erwägung des antrages Lehmann sich nicht entziehen.“

Will keiner unserer übrigen leser zu der frage das wort ergreifen?

W. V.

LITTERARISCHE NOTIZEN.

Die *Gallizismen* von frl. S. Suès sind in 1. auflage hier von zuständiger seite besprochen und empfohlen worden (*N. Spr.* V, 219 f.). Schon jetzt erhalten wir die 2. „verbesserte und vermehrte“ auflage mit etwas verändertem titel: *Exercices pratiques sur les gallicismes et locutions usuelles de la langue française. Gallizismen und redensarten aus der französischen umgangssprache*. Wer seiner oder anderer kenntnis des französischen den letzten schliff geben will — *autre chose est de parler français, autre chose est de parler LE FRANÇAIS*, sagt die verf. zu ende des vorworts —, der wird an diesen in kleinere zusammenhängende übungsstücke eingekleideten gallizismen eine vortreffliche hülfe finden. Den stücken ist eine fortlaufende deutsche übersetzung und ein nicht weniger als 79 seiten umfassendes, verständiger weise nur französisches register beigelegt.

W. V.

*

Von bd. 28 der abt. II der schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften, welche Bahlens und Hengesbach herausgegeben, enthaltend: Dickens, *Christmas Carol*, ed. P. Hegener, ist die 2. auflage erschienen. Charakteristisch für die ausgabe ist, dass die einleitung und die anmerkungen kaum ein deutsches wort bieten. Dass zur einleitung auch eine übersicht über den inhalt des ganzen in 34 abschnitten, die noch einmal nach den fünf *staves* der erzählung gegliedert sind, gegeben ist, wird manchem lehrer willkommen, anderen eine nützliche mahnung sein; wieder andere ziehen auch vor, eine inhaltsangabe mit ihren schülern

¹ Die anwesenheit des fachlehrers in dieser „sprechstunde“ würde die aussprache nicht bloss bei den schülern, sondern auch bei den lehrern heben. (Handschriftlicher zusatz.)

selbst zu erarbeiten. — Vgl. zu dieser ausgabe die notiz über die ausgabe von Heim, *N. Spr.* IV, 615.

Wir haben leider versäumt, rechtzeitig zu erwähnen, dass in dem rühmlichst bekannten Hölzelschen verlage in Wien zwei neue bilder erschienen sind, von denen eins einen blick auf *Paris*, das andere einen auf *London* bietet. Der verleger hat hiermit in erster linie die bedürfnisse des neusprachlichen unterrichts berücksichtigt. Eine so weitgehende benutzung auch die bilder der vier jahreszeiten, des bauernhofes, der stadt, des waldes und des gebirges für zwecke des anschauungsunterrichts nicht nur in der muttersprache, sondern auch in fremden sprachen gefunden haben, so dass sich eine ganze litteratur dazu gebildet hat; so wenig hab ich persönlich mich doch von zwei bedenken dagegen frei machen können. Einmal bringt für mein gefühl jedes der bilder zu viel stoff, was, wie ich meine, ja auch schon daraus hervorgeht, dass zu jedem bild umfangreiche einzelkommentare vorliegen. Und dann sind eben dinge und personen auf diesen bildern nicht französisch und nicht englisch. Mit den bildern von Paris und London ist dem zweiten einwande begegnet. Dem ersten aber schwerlich. Auch sie bringen, scheint mir, zu viel und entbehren der übersichtlichkeit. Für Paris trifft dies vielleicht weniger zu als für London. Das bild von London aber ist entschieden wenig übersichtlich. Allerdings bietet London enorme schwierigkeiten, und es ist doch immerhin anerkennenswertes geleistet. Wenn ich während eines einjährigen aufenthaltes und bei meinen späteren besuchen stadt, fluss und himmel nie so licht und blau erschaut zu haben mich erinnern kann, so war der künstler vielleicht glücklicher als ich. — Zur unterrichtlichen behandlung würde ich mir in erster linie einen deutlichen plan der stadt — ev. aus der vogelschau —, sodann einzelbilder hervorragender gebäude, strassenszenen u. s. w. wünschen. Die beiden Hölzelschen bilder aber sind jedenfalls wertvolle hilfsmittel, und dass solche betrachtet und benutzt werden, zeigen die vielen kommentare, die dazu schon erschienen sind.

Von O. Weise, *Unsere muttersprache, ihr werden und ihr werden*, ist 1897 die dritte verbesserte aufgabe erschienen (9.—12. tausend). Vgl. die äusserst anerkennende besprechung der 2. aufgabe (*N. Spr.* IV, 447/448) von H. Schuller. F. D.

DIE BELIEBTESTEN JUGENDSCHRIFTEN IN ENGLAND.

Herausgeber von englischen schultexten und lesebüchern wie überhaupt die lehrer des englischen sind der *Pall Mall Gazette* und der *Academy* zu dank verpflichtet für ihre verzeichnisse der besten oder beliebtesten jugendschriften. Die erstgenannte zeitung gibt die folgende (auch in der *Academy* vom 2. juli 1898 gedruckte) liste als das resultat einer im kreise von männern gepflogenen beratung. Als durchschnittsalter ist das von zehn jahren betrachtet.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. <i>Robinson Crusoe.</i> | 11. <i>The Wide, Wide World.</i> |
| 2. <i>Alice in Wonderland.</i> | 12. <i>Helen's Babies.</i> |
| 3. <i>Through the Looking Glass.</i> | 13. <i>Grimm's Fairy Tales.</i> |
| 4. <i>The Rose and the Ring.</i> | 14. <i>Hans Andersen's Tales.</i> |
| 5. <i>Jackanapes.</i> | 15. <i>Jessica's First Prayer.</i> |
| 6. <i>The Story of a Short Life.</i> | 16. <i>Mrs. Gatty's Parables from Nature.</i> |
| 7. <i>Little Lord Fauntleroy.</i> | 17. <i>Bishop Wilberforce's Agathos.</i> |
| 8. <i>The Water Babies.</i> | 18. <i>The Pilgrim's Progress.</i> |
| 9. <i>The Heroes.</i> | 19. <i>The Swiss Family Robinson.</i> |
| 10. <i>Misunderstood.</i> | 20. <i>Sandford and Merton.</i> |

Der berichterstatte der *Pull Mall Gazette* glaubt, dass diese auswahl den beiden gesichtspunkten „was lesen die kinder gern?“ und „was sollen die kinder lesen?“ und wohl auch einem dritten: „was verlangen die eltern?“ mehr oder weniger gerecht werde. Die *Academy* hat sich von einer reihe von buchhändlern in London (Oxford-street, und Queen-street, E.C.), Edinburgh, Dublin, Birmingham, Cambridge, Oxford, Cheltenham, Leeds, Exeter und Bournemouth berichten lassen, welche sechs bücher für kinder jenes alters am meisten gekauft werden, und stellt danach dieses verzeichnis der zehn am häufigsten begehrten jugendschriften auf:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. <i>Alice in Wonderland.</i> | 6. <i>Mrs. Molesworth's Stories.</i> |
| 2. <i>Robinson Crusoe.</i> | 7. <i>Eric and St. Winifred's.</i> |
| 3. <i>Mr. Lang's Fairy Books.</i> | 8. <i>The Jungle Book.</i> |
| 4. <i>Andersen's Fairy Tales.</i> | 9. <i>Grimm's Fairy Tales.</i> |
| 5. <i>The Water Babies.</i> | 10. <i>Treasure Island.</i> |

Alice in Wonderland mit ihrem dem deutschen leser, sei es jugendlichen oder reiferen alters, so fremdartigen humor erfreut sich somit neben dem unsterblichen *Robinson* unverminderter beliebtheit, und auch die *Water Babies* stehen noch hoch im rang. Dass die Grimmschen märchen dem englischen geschmack weniger zusagen als die Andersens, kann nicht überraschen, wenn auch die *Pull Mall Gazette* anderer ansicht scheint. Auch der erfolg Langs ist dafür ein beweis, da seine märchen, wie die *Academy* bemerkt, grossenteils von Andersen entlehnt sind. Von büchern der ersten, aber nicht zugleich der zweiten liste werden *Little Lord Fauntleroy* von nur zwei, *Through the Looking Glass*, *Jackanapes*, *The Heroes*, *The Pilgrim's Progress* und *The Swiss Family Robinson* von nur je einem, die übrigen von gar keinem buchhändler genannt. *Tom Brown's Schooldays*, die auch in der ersten liste fehlen, haben es wenigstens noch auf zwei stimmen gebracht; sie sind von *Eric* und *St. Winifred's* überflügelt worden.¹

¹ Gerade war das obige geschrieben, als mir in Miss Brebner's soeben erschienenener, sehr erfreulicher schrift *The Method of Teaching Modern Languages in Germany* (London, Clay & Sons) der satz aufstiess: „... I found that *Tom Brown's Schooldays* is not so well known in German schools as *St. Winifred's*.“ Ein beweis, dass die deutschen neusprachler sich auf der höhe der zeit halten wollen.

Der *Äsop* und *Uncle Tom's Cabin* (gleichfalls nicht in der liste der *Pall Mall Gazette*) müssen sich mit je einer erwähnung begnügen. Wohl möglich, dass das urteil der zukunft in manchem punkte anders lautet, aber gewiss ist auch das urteil der gegenwart als solches beachtenswert. W. V.

ENGLISCHE UND FRANZÖSISCHE WANDBILDER FÜR DIE SCHULE.

Unter dieser überschrift finde ich in der rühmlichst bekannten kunstzeitschrift *Die graphischen künste*, XXI (1898), heft 2, eine, wie es zu ende heisst, aus dem französischen übersetzte besprechung aus der feder William Ritters, deren gegenstand auch für die leser der *N. Spr.* interesse hat. Man hat den in ihrer art ja vortrefflich bewährten bildern aus E. Hölzels verlag den vorwurf gemacht, dass sie, besonders die „jahreszeiten“, eben wegen ihres praktischen zweckes es an künstlerischer auffassung fehlen lassen. Die von Ritter besprochenen *Fitzroy Pictures* (verlag von George Bell & Sons in London) und *Images murales pour l'école* (verlag von Larousse in Paris) wollen hiergegen in erster linie ästhetisch wirken. Auch als laie in sachen der kunst wird man begreifen, dass der genannte kritiker vorab Heywood Sumners serien der „jahreszeiten“ und der „arbeiten und spiele“ (probe: abfahrt eines bahnzugs), dann auch Louis Davis' blättern (z. b. dem schutzensel im kindergarten) von seinem standpunkt aus hohes lob spendet, wenn statt der originale (ich kenne einige davon) auch nur kleine nachbildungen in holzschnitt wie bei Ritter zur anschauung geboten sind. Wer die fülle und realistik der Hölzelbilder schätzt, mag das einheitliche und dekorativ-malerische der englischen unergiebig finden. Unter den französischen bildern hebt Ritter Henri Rivières „winter“ hervor, während ihm Moreau-Nélatons serie „die fruchte der erde“ (probe: die herde) gesucht einförmig erscheint. Von diesem künstler nennt er noch das bild „Elsass“ als das gegenstück des flugblattes von Mannsfeld aus dem verlage von Breitkopf und Härtel und knüpft die mahnung daran: „Mag es sich nun um kleine franzosen oder kleine deutsche handeln, die tendenz, den kindern schon so frühzeitig die freude an einem der grössten frevel gegen die humanität, am kriege, einzuimpfen, ist und bleibt verwerflich und beklagenswert.“ Vielleicht macht ein kollege, der auch im bilde nationalenglisches und nationalfranzösisches für den richtigen lehrstoff hält, mit den empfohlenen blättern einen versuch. W. V.

PENSION IN PARIS.

„Mr und Mme Debacq, professeurs“ haben ihre bisherige wohnung im Quartier des Ternes aufgegeben und sind in die nähe der Sorbonne, 5 rue des Feuillantines, gezogen, um den fremden den besuch der vorlesungen an der universität zu erleichtern. Der pensionspreis, alles inbegriffen, beträgt durchschnittlich 150—175 fres. für den monat. — Empfohlen wird die pension von: Mons. l'Inspecteur général Jost, 9 rue du Val de Grâce; MM. les Pasteurs Couve & Proux, 41 rue de l'Observatoire. REICHARD.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI. SEPTEMBER-OKTOBER 1898. HEFT 6.

KRITIK DER METHODE GOUIN.¹

Mit der einföhrung der *Lehrpläne und lehraufgaben für die preussischen höheren schulen* vom jahre 1891 sind der mehrzahl der deutschen höheren lehranstalten die ziele, zu welchen sie ihre schüler durch den fremdsprachlichen unterricht zu bringen haben, vorgezeichnet. „Verständnis der bedeutenden klassischen schriftsteller der römer und griechen“ für die gymnasien und „verständnis der wichtigeren schriftwerke der drei letzten jahrhunderte und übung im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch in der französischen und englischen sprache“ für die realanstalten soll nach diesen plänen erreicht werden. Diese ziele dürften den ansprüchen der gemässigten reformer auf dem gebiet des fremdsprachlichen unterrichtes genügen, und trotz des zusatzes „sprachlich-logische schulung“, welcher den lateinlehrenden anstalten für das lateinische, den lateinlosen für das französische bei der zielangabe mit angehängt ist, werden sich die billigdenkenden nicht der einsicht verschliessen können, dass durch diese zielforderungen ein tüchtiger schritt in der entwicklung unseres höheren schulwesens vorwärts gethan ist, — mögen auch „die methodischen bemerkungen“, welche die angabe dieser lehrziele in den erwähnten *Lehrplänen und lehraufgaben* begleiten und näher erläutern, zu mancherlei bedenken

¹ Auf wunsch des herrn vfrs. bringen wir diesen zweiten teil seiner als jenenser diss. erschienenen arbeit *Darstellung und kritik der methode Gouin* (1898) gern mit der hoffnung zum abdruck, dass diese veröffentlichung auch andere zur erneuten prüfung der methode veranlassen werde. Man vgl. übrigens den aufsatz von R. Kron im III. bd. und die berichte von V. Knorr im III., V. und VI. bd. der *N. Spr.*

D. red.

veranlassung geben. — Auf dem boden dieser als sachlich berechtigt angesehenen staatlichen vorschriften über die zu erreichenden ziele in den fremdsprachen wird sich auch jede neue sprachmethode bewegen müssen, wenn sie nicht von vornherein auf den wert praktischer verwendbarkeit in den höheren lehranstalten verzichten will.

Auf den ersten blick erscheint es, als ob die Gouinsche methode weit über das der schule gesteckte ziel hinausgeht, dass sie die kühnsten erwartungen unserer radikalsten deutschen reformer überflügelt und nicht nur eine reform, sondern eine wahre revolution auf dem gebiete des höheren schulwesens bewirken wird. „In 10 jahren“, ruft Gouin pathetisch aus, „muss uns die öffentliche schule 10 sprachen lehren; denn in derselben zeit würde eine bonne, welche jedes jahr ihre stellung wechseln würde, 10 mal ihre eigene sprache lehren“. Aber schon dieser nachsatz gibt eine probe von der Gouin eigentümlichen logik; wenn man schon an dem vergleich zwischen einer bonne und dem lehrer einer höheren unterrichtsanstalt festhalten wollte, so liegt Gouins fehlschluss darin, dass er eine bonne, die *eine einzige* sprache zehn *verschiedenen* kindern je ein jahr lang beibringt, einem oder mehreren lehrern gleichstellt, welche ein und *denselben* kindern zehn jahre hintereinander je *eine andere* sprache lehren sollen. Dieser einzige hinweis genügt, diesen vergleich, abgesehen von den sonstigen ihm anhaftenden unmöglichkeiten, als durchaus verfehlt zu bezeichnen. — Aber welche bewandtnis es in der schulpraxis mit der enormen leistung hat, eine sprache, wie sie sich in der individualität eines zwanzigjährigen ausprägt, in einem jahre oder in 900 stunden zu lehren, soll folgende kurze berechnung zeigen.

Ein schuljahr umfasst gewöhnlich (nach abzug der oster-, pfingst-, sommer-, herbst- und weihnachtsferien) 39 wochen. 900 stunden auf 39 wochen verteilt, ergeben rund 23 stunden *pro* woche oder fast 4 stunden *pro* tag! Dass eine so grosse stundenzahl für die erlernung der fremdsprache der schule nicht zur verfügung stehen kann, braucht kaum erst erwähnt zu werden.

Im realgymnasium werden beispielsweise dem unterrichte des französischen rund 5 stunden *pro* woche (in den klassen quarta — obertertia) gewährt. Das macht im jahre 5×39

= 195 stunden. Die 900 stunden, welche Gouin für die erlernung einer fremden sprache beansprucht, würden demnach einen zeitraum von mehr als $4\frac{1}{2}$ jahren beanspruchen. In diesen $4\frac{1}{2}$ jahren ist jedoch der schüler ängstlich von jeder art lektüre zurückgehalten worden: *Il est bien entendu*, bemerkt Gouin ausdrücklich, *que la lecture des auteurs ne vient qu'après l'étude des Séries proprement dites. Celle-ci est la condition de celle-là; elle la prépare comme l'expression des faits de la vie ordinaire prépare l'enfant à la lecture immédiate et courante des livres.*

$4\frac{1}{2}$ jahre lang müsste also ein nach Gouins methode unterrichteter schüler nichts als papageimässige sprachübungen treiben, und nach ablauf dieser zeit ist er nicht einmal im stande, ein ihm vorgelegtes werk der betreffenden fremdsprache ohne erhebliche mithilfe des lehrers mit vollem verständnis zu lesen. Hier oben¹ ist bereits gezeigt worden, auf eine wie umständliche art und weise der lehrer seinen schüler, der nach jahrelanger gründlicher durcharbeitung des serienstoffes „seine ganze individualität in die fremde sprache übertragen hat“, in die lektüre einführen muss! — Doch davon soll später noch gehandelt werden. Wenn auch unsere nach den bisher üblichen methoden unterrichteten schüler nach $4\frac{1}{2}$ jährigem unterricht noch nicht im stande waren, sich in französischer oder englischer sprache über die ereignisse zu äussern, welche beim thüröffnen oder zimmerreinigen stattfinden, so vermochten sie doch schon nach dieser zeit in das verständnis nicht zu schwieriger fremdsprachlicher werke ohne wesentliche hilfe des lehrers einzudringen.

Die obigen ausführungen werden zur genüge erwiesen haben, dass die auf seite 346 zitirte äusserung Gouins bezüglich der erlernung von 10 sprachen in 10 jahren auf die praxis angewendet zur hohlen phrase wird. Denn selbst wenn der lehrplan so umgestaltet würde, dass mit dem unterricht einer neuen fremden sprache nicht eher begonnen wird, als bis eine vollständige erlernung der früher getriebenen sprache stattgefunden hat, so würde, um beim beispiel des realgymnasiums zu bleiben, die gesamtzahl aller in einer woche einer klasse erteilten sprachstunden (10 im durchschnitt) noch lange nicht genügen, um den Gouinschen anforderungen gerecht zu werden. Um eine sprache (ohne lektüre) zu lehren, würde man selbst dann mehr als 2 jahre

¹ S. 34 ff. der dissertation.

brauchen [900: (39 \times 10)]; rechnet man knapp ein jahr zur einföhrung in die lektüre, so ergibt dies für jede sprache drei jahre, und da die kursudauer des realgymnasiums 9 jahre beträgt, so könnten nach der Gouinschen methode auch nur ebensoviel sprachen als jetzt, nämlich 3, gelehrt werden.

Nachdem so die stolze hypothese von der fabelhaften geschwindigkeit, mit welcher Gouin fremde sprachen in der schule lehren will, vor einem einfachen rechenexempel nicht stand halten konnte, wird die frage, ob die methode Gouin überhaupt den vorgeschriebenen zielen genügen kann, am platze sein.

Wenn das verfahren, wie Gouin behauptet, zur völligen beherrschung der fremden sprache in wort und schrift föhrt und ausserdem, wie es eigentlich eine natürliche konsequenz dieser voraussetzung ist, dem schüler das verständnis für die fremdländische litteratur erschliesst, so muss der methode das zugeständnis gemacht werden, dass sie mehr als das verlangte leistet, und die schulpädagogik hätte keinen grund, das plus der erlangten leistungen, welches eben in der völligen beherrschung der fremden sprache besteht, von der hand zu weisen.¹

Nur in einem punkte kann die mehrleistung der Gouinschen methode bedenken erregen: Gouin betont mehr als einmal, dass seine methode nicht nur für die neuen, sondern auch für die alten sprachen massgebend sein soll. Er verlangt allen ernstes, dass das lateinische und griechische wie die lebenden sprachen gelehrt werden müssen. „Warum“, sagt er, „braucht man 10 jahre und 10 lehrer, um lateinisch zu lernen? Lehrte die lateinische frau nicht ihrem kinde diese sprache im laufe eines jahres?“ Und wiederum weist er auf sein beispiel vom „thüröffnen“ hin:²

<i>ad ostium pergo</i>	<i>ad ostium subsisto</i>
<i>ad ostium appropinquo</i>	<i>bracchium extendo</i>
<i>ad ostium advenio</i>	<i>ansam apprehendo</i>

¹ Die *Lehrpläne und lehraufgaben* verzichten auf eine völlige beherrschung der fremdsprache in wort und schrift: „So betrieben werden die letzteren (kurze sprechübungen) den übrigen unterricht wesentlich unterstützen und als grundlegende vorbereitung auf die nur im verkehr mit franzosen und engländern zu erwerbende volle fertigkeit im mündlichen gebrauch der beiden fremdsprachen ihren zweck erfüllen“.

² Gouin, *L'Art d'enseigner* etc., s. 240.

<i>ansam torqueo</i>	<i>cardinibus vertitur ostium</i>
<i>ostium recludo</i>	<i>ostium pando</i>
<i>ostium adduco</i>	<i>ostii ansam dimitto,</i>
<i>sequitur ostium</i>	

das er, wie auf s. 21 ff. der darstellung angegeben, mit folgenden *phrases relatives* würzt:

Optime dictum!
amabo ut persequaris!
pergratum mihi feceris, si persequi volueris.
placetne tibi progredi? etc. etc.

Und auch vor dem

ἔρχομαι πρὸς τὴν θύραν etc.

schrückt er nicht zurück.

Man glaubt sich in die lateinschule des mittelalters versetzt, wenn man derartige stilübungen zu hören bekommt. Das ist keine reform mehr, das bedeutet einen krassen rückschritt in die zeit des kirchenlateins; von dem griechischen gar nicht zu reden! Nachdem mit vieler mühe die abschaffung des lateinsprechens und des lateinschreibens erlangt worden ist, sollten wiederum die thore des gymnasiums der einföhrung dieses alten rüstzeuges aus der rumpelkammer der früheren klosterschule geöffnet werden? Nur um die einheitlichkeit der methode zu wahren? Den schritt vom erhabenen zum lächerlichen hat Gouin mit grosser gravität gethan, als er die alten ehrwürdigen zeugen aus der zeit des klassischen altertums im buntscheckigen gewande seiner „serien“ auftreten und vom „thüröffnen, zimmerreinigen, toilettemachen“ etc. sprechen liess. — Obwohl Gouin einen ganzen teil seines werkes (s. 491—553) der auseinandersetzung der vorteile seiner methode in bezug auf die alten sprachen widmet, wird man am besten mit stillschweigen darüber hinweggehen. — Nachdem, abgesehen von den erwähnten übertreibungen, die zielbestrebungen der Gouinschen methode als berechtigt anerkannt worden sind, soll eine nähere kritische betrachtung über das lehrverfahren und die möglichkeit der erreichung der gesteckten ziele durch dasselbe stattfinden.

Der sich wie ein roter faden durch das ganze buch Gouins ziehende, für sein system grundlegende gedanke findet sich auf s. 9 des werkes in folgender weise ausgedrückt:

L'enfant apprend en six mois, en un an au plus, à parler et à penser.

L'adolescent ou l'adulte n'ayant à exécuter qu'une partie de ce travail, puis qu'il sait penser, peut donc sans peine apprendre en six mois, en un an au plus, une langue donnée

Il le peut, à condition qu'il suive le procédé spécial que connut et qu'appliqua si bien chacune de nos mères.

Dieser leitsatz der Gouinschen methode enthält, wie die meisten der aus ihnen gezogenen konsequenzen, so schwerwiegende irrthümer, dass eine richtigstellung derselben hier wohl am platze sein wird. Zunächst irrt Gouin, wenn er glaubt, dass das kind in $\frac{1}{2}$, höchstens 1 jahre denken und sprechen lernt. Preyer¹ hat überzeugend nachgewiesen, dass das kind lange vor der kenntnis des wortes als verständigungsmittel der menschen und lange vor dem ersten erfolgreichen versuch in artikulirten wörtern sich auszudrücken, vorstellungen logisch verknüpft, d. h. denkt.²

Dazu kommt noch, dass die kinder ihre eigene sprache haben, ehe sie sich auf die willkürliche nachahmung von gehörten wörtern verstehen; das kind spricht seine sprache, bis es durch die erwachsenen die diesen eigentümliche lernt. Daraus folgt auch, dass die mutter dem kinde nicht die sprache (das sprechen), sondern eine ganz bestimmte, nämlich die ihrige, lehrt.³

Die bildung von vorstellungen ist also nicht an die erlernung von wörtern gebunden, sondern notwendige vorbedingung für das verstehen der ersten zu erlernenden wörter, also für das sprechenlernen.⁴ Mithin ist der vorgang des sprechenlernens nicht so komplizirt, wie dies Gouin annimmt, wenn auch nicht geleugnet werden soll, dass die bildung einer vorstellung beim kinde (was wohl Gouin mit denken identifizirt) oft auch gleichzeitig mit der erlernung des wortes zusammenfällt, welches den vorgestellten begriff bezeichnet.

¹ Preyer, *Seele des Kindes*. 2. aufl., s. 259 ff. und s. 317.

² Oft hält schon das erst 2 monate alte kind im schreien inne, wenn es sieht, dass vorbereitungen getroffen werden, sein bedürfnis zu stillen.

³ Lazarus, *Leben der seele*. Bd. II, s. 168.

⁴ Preyer, *Seele des Kindes*. S. 316.

Überdies erscheint die zeit von $\frac{1}{2}$ — höchstens 1 jahre, welche Gouin dem kinde zum sprechenerlernen gibt, als sehr kurz bemessen; es ist nicht ausgeschlossen, dass ein kind in so kurzer zeit sprechen lernen *kann*; aber in der regel wird das kind längere zeit brauchen, um sich nur leidlich in kleinen sätzen ausdrücken zu können.¹

Duch diese irrtümliche voraussetzung Gouins wird nun auch die folgerung, welche er an dieselbe knüpft, falsch! Der heranwachsende oder erwachsene hat, wenn er an die erlernung einer sprache geht, nicht das bereits erlernte denken vor dem kleinen kinde voraus, sondern er hat sogar den nachteil, dass seine anschauungen der dinge und ereignisse so von den ihm geläufigen worten seiner muttersprache durchdrungen oder so stark und fast völlig apperzipiert sind, dass die neuen worte der fremden sprache „nicht sowohl als namen der dinge wie als gleichungen der heimischen worte aufgefasst werden.“²

Das kind aber sieht keinen gegenstand, nimmt keine thätigkeit wahr, ohne dass ein fertiges wort vorhanden ist, und dieses betr. wort sich anzueignen, ist es gezwungen, da es keinen andern laut als gerade den, welchen dies wort bezeichnet, zur verständigung über den betr. gegenstand mit seiner umgebung anwenden kann. — Und die bedingung, „dass der spracherlernende dem verfahren folgen soll, welches jede unsrer mütter kannte und einschlug“, ist nur dann zu erfüllen, wenn sich der lernende in das betr. ausland, dessen sprache er sich aneignen will, begibt und dort, abgeschlossen von seinen landsleuten, nur mit den das fremde idiom sprechenden verkehrt. Alsdann ist er wieder annähernd auf dem standpunkte angelangt, auf welchem sich das sprechenerlernende kind befindet, aber auch nur annähernd, denn die muttersprache, in welcher er zu denken und mit welcher er jeden gegenstand zu bezeichnen gewohnt ist, wird ihm auch hier eine hemmung sein, denn um das fremde wort ganz und gar mit der vorstellung der sache zu verbinden, muss

¹ Preyer, s. 449 ff. — eine aufstellung, aus welcher ersichtlich ist, dass zwischen den onomatopoetischen wörtern, welche ein nicht unintelligentes kind brauchte, bis zum leidlich korrekten sprechen ein zeitraum von 22 monaten lag.

² Lazarus, *Leben der seele* II, s. 174; auch Steinthal, *Einleitung in die psychologie und sprachwissenschaft*, s. 360.

das eigene der muttersprache immer erst beziehungsweise davon gelöst werden;¹ „die vorstellung muss von dem anhängenden laut entkleidet werden, um einen neuen anziehen zu können, bis man endlich beide wie gewänder beliebig wechseln kann“.

Für den dem kindesalter entwachsenen ist aber bis jetzt noch kein weg (auch nicht durch die methode Gouin) gefunden worden, welcher ihn auf dieselbe weise in das verständnis der fremden sprache einführt, auf welche es dem kinde vergönnt ist, seiner muttersprache mächtig zu werden. Gouin erteilt der mutter oder deren stellvertreterin beim prozess der spracherlernung seitens des Kindes eine viel grössere rolle, als sie thatsächlich dabei spielt. Das kind empfängt den unendlich geringsten teil der sprache durch absichtliches sprechenlernen, d. h. durch vorsprechen seitens der erwachsenen, und den grössten durch selbständiges, teils zufälliges, teils aufmerkendes aufpassen.² Das kind lernt die sprache dadurch, dass es die worte unzählige male gehört haben muss, bevor es deren bedeutung kennt. Es ist auch ohne besondere aufforderung ein wahres echo, spricht auch ohne jedes verständnis gern nach und wiederholt stets nur das letzte wort.³ Durch die reine echolalie, d. h. ohne vorstellungen mit dem nachgeplapperten wort zu verbinden, lernt das kind zwar wörter artikuliren, aber es lernt sie dadurch nicht verstehen, nicht richtig gebrauchen. Hält man nun aber diese thatsache fest, dass nämlich ein kind die wörter nicht bloss unendlich oft gehört, sondern meist auch schon gesprochen hat, bevor es noch eine vorstellung damit verbindet, so ist es leicht begreiflich, dass die wörter sich dann unschwer mit den vorstellungen und anschauungen verbinden, wenn sie ihm in unzweifelhafter beziehung dargeboten werden.⁴ „Wie oft mag ein kind schon die worte *glas* und *tisch* gehört, vielleicht auch nachgesprochen haben; nun hört es, dass einer zum andern sagt: *Setze das glas auf den tisch*, und zugleich sieht es, dass dies geschieht. Sogleich werden sich die wahrnehmungen des gehörten lautes und der gesehenen dinge mit einander verbin-

¹ Lazarus, *Leben der seele* II, 103.

² Lazarus, *Leben der seele* II, s. 170 ff.

³ Preyer, *Seele des Kindes*, s. 224.

⁴ Man vergl. jedoch h. o. s. 350.

den“.¹ Hier findet also eine völlig passive apperzeption statt,² wie sie bei dem eine sprache lernenden erwachsenen, falls sich derselbe in dem lande befindet, in welchem diese sprache gesprochen wird, möglicherweise, im anderen falle jedoch nie sich vollzieht. — Wie schon an früherer stelle angedeutet, beruht die erlernung der fremden sprache auf vergleichung mit der muttersprache und wird im gegensatz zu dem verfahren der natürlichen ersten spracherlernung mit bewusstsein ausgeübt; d. h. man weiss, dass das fremde wort einem genau bekannten wort der muttersprache entspricht, worauf der umtausch des bekannten wortes gegen das der fremden sprache erfolgt. Der psychologische vorgang beruht auf der wirksamkeit der assoziation und reproduktion.

Fügt man all dem noch hinzu, dass die plastizität der angeborenen sprachwerkzeuge in der ersten kindheit sehr gross ist (was daraus folgt, dass jedes kind jede sprache vollkommen beherrschen kann, wenn es von der geburt an nur die zu erlernende zu hören bekommt), während der ältere mensch nicht mehr über eine so grosse plastizität seiner sprachwerkzeuge verfügt, so muss man zu dem schluss gelangen, dass eine natürliche methode der erlernung fremder sprachen im sinne Gouins einfach unmöglich ist.³

Gouin ist selbst, freilich ohne dass er es zugesteht, von seinem ursprünglichen prinzip der rein natürlichen spracherlernung abgewichen, indem er eine, wenn auch dürftige, grammatik in sein system aufnahm. Zwar behauptet er mehr als einmal (s. 278 und 294 ff.), dass das kind, lange bevor es zur schule geht, „eine gute grammatik“ treibt, deklinirt, konjugirt etc., aber einen beweis für seine behauptung erbringt Gouin nicht; denn seine bemerkung, dass jedes kind zuerst in der 3. pers. sing.

¹ Lazarus a. a. o. s. 171.

² Lange, *Über apperzeption*, s. 11.

³ Da Gouin, sowie sein deutscher interpret dr. Kron, stets nur von einer einföhrung der methode in die schule spricht und auch die verwendung und brauchbarkeit des systems für diese stätte der belehrung hier am meisten interessirt, so geschieht auch die kritik des G.schen lehrverfahrens hier unter diesem gesichtspunkt. Es soll nicht geleugnet werden, dass die G.sche methode, wie allerdings fast jede andere auch, im privatunterricht und namentlich bei erwachsenen mit erfolg angewendet werden kann.

spricht und erst später zum gebrauch der übrigen formen übergeht, ist weder neu noch beweiskräftig.

Eine verhängnisvolle folge aus den falschen voraussetzungen Gouins ist sein prinzip von der „geistigen anschauung“, das er streng durchgeführt wissen will, und durch welches sich seine methode von der Carréschen und Berlitzschen, die auf der sinnlichen anschauung beruhen, wesentlich unterscheidet.

Se représenter c'est le point de départ de la méthode de la nature, ce sera la première assise de notre système linguistique. ... Nous commencerons par nous représenter des faits réels et sensibles, des faits PRÉALABLEMENT perçus par nous ...

erklärt Guoin auf s. 57 seines werkes, und in einer vorbemerkung zu seinem *Langage objectif* I verwahrt er sich ausdrücklich gegen die direkte und indirekte (bildliche) anschauung in seiner methode:

Parce que ce serait aller directement contre l'esprit de la méthode. Ce que nous voulons, c'est que l'enfant se représente à lui-même la suite des faits, qu'il les voie se dérouler sous les yeux de son IMAGINATION, afin de leur appliquer, au passage, directement et sans traduction, les propositions qui les expriment. Comment d'abord songer à représenter par des illustrations la foule d'images qui se succèdent ainsi dans l'esprit de l'enfant? Et devant l'impossibilité de représenter le tout, comment faire un choix? Le pourrait-on d'ailleurs, que nous dirions encore que c'est non seulement inutile mais nuisible. Ce serait en effet retourner à l'enseignement par l'œil que nous condamnons plus énergiquement que jamais.

Interessant wird es sein, die gründe, welche Guoin zur annahme der hypothese von der geistigen anschauung geführt haben, kennen zu lernen. Er erzählt selbst auf s. 52 ff. seines buches, wie er, um das geheimnis des sprechenlernens der kinder zu ergründen, seinen kleinen neffen in dieser hinsicht beobachtet habe.¹

¹ Leider hat G. seine beobachtungen zu spät aufgenommen, denn wie aus einer bemerkung auf s. 49 des werkes und aus dem folgenden hervorgeht, konnte der knabe schon ganz gut sprechen, als sein onkel ihn zum gegenstande seiner untersuchungen machte.

Eines tages besuchte er mit dem knaben eine mühle. Das kind liess sich alles genau erklären, verharnte darauf, nach der abfahrt von der mühle, in tiefem schweigen und begann erst nach etwa zwei stunden (Gouin bezeichnet diesen zeitraum als die phase der geistigen verdauung) in lebhafter weise bald in dieser, bald in jener form seinen angehörigen von dem, was es in der mühle gesehen hatte, zu erzählen. Der knabe ruhte nicht eher, als bis ihm seine mutter kleine säckchen genäht und der onkel eine kleine mühle gebaut hatte. Dann füllte der kleine sand in die säckchen, trug sie zur mühle, entleerte sie dort, füllte sie wieder, kurz, wiederholte alle vorgänge, „zwar nicht so, wie er sie in der mühle gesehen, sondern in der umformung, welche sie in seinem geiste angenommen hatten, indem er laut dabei sprach und alle seine handlungen mit darauf bezüglichen worten begleitete.“ — Diesen durchaus nicht ungewöhnlichen vorgang erklärt Gouin psychologisch auf folgende weise:

Während der besichtigung der mühle fand eine perzeption seitens des kindes statt. Der perzeption folgte die reflexion (die innere verarbeitung des gesehenen). Das durch die reflexion bedingte stillschweigen des kindes wurde gebrochen, als die konzeption die reflexion ablöste. Da nun die konzeption, die völlige geistige erfassung und deutliche vorstellung des geschauten, von einem so lebhaften redefluss des kindes begleitet war, glaubt Gouin daraus den schluss ziehen zu können, dass dieses lebhaftes sprechen des knaben nur eine folge der in seinem geiste lebendigen vorstellungen von den in der mühle beobachteten vorgängen war, und schliesst wiederum daraus, dass der eine fremde sprache lernende sich die begriffe, welche die fremden laute ausdrücken, nicht durch das auge, sondern durch reproduktive einbildungskraft vergegenwärtigen muss, um, wie jener kleine knabe, bei diesem lebhaften denkprozess der reproduktion unmittelbar das fremde wort mit dem reproduzierten begriff zu vereinigen und so in der fremden sprache zu „denken“.

Gouin will also mit anderen worten den auf s. 350 und s. 352 dargelegten unterschied zwischen der erlernung der fremdsprache und der aneignung der muttersprache durch das mittel der „geistigen anschauung“ ausgleichen, aber er verkennt die schwierigkeiten, welche einem derartigen experiment entgegenstehen, vollkommen.

Vorerst sollen jedoch die schlüsse, welche Gouin aus der oben berichteten episode aus dem leben seines kleinen neffen zog, auf ihre richtigkeit hin untersucht werden.

Zunächst hatte, wie bereits bemerkt, das sprechenlernen des Kindes nichts mit dem erwähnten vorgange zu thun; denn selbst die eindringlichste perception, reflexion und konzeption würden nichts in dieser beziehung vermögen bei einem kinde, welches noch nicht im stande ist, die ihm vorschwebenden begriffe in worte umzusetzen. Sodann war nicht die geistige vorstellung des gesehenen an sich ursache zu den lebhaften äusserungen des Kindes, sondern die neuheit der bisher noch unbekannten vorgänge,¹ welche die kindliche phantasie erregten, hatte den wesentlichsten anteil an dem plötzlich hervorquellenden, bewundernden redestrom des Knaben. Dass sich der letztere nicht mit der blossen geistigen reproduktion des geschauten begnügte, sondern den drang hatte, aus dem ungewohnten gebiete der abstraktion in das gewohnte des konkreten zu gelangen, beweist sein ganz natürliches verlangen, sich selbst im besitze einer kleinen mühle zu sehen. Damit hatte das kind ein geeignetes objekt, welches es mit dem reichen gewebe seiner phantasie umspinnen konnte, und die vorher wahrgenommene wirklichkeit bildete nicht etwa den inhalt, sondern nur den ausgangspunkt seines sprechens und handelns. Was nun die verwendung der geistigen anschauung in bezug auf den fremdsprachlichen unterricht betrifft, so kann, abgesehen davon, dass dieser zusammenhang mit dem von Gouin beobachteten prozess ein ganz loser ist, ein erfolg aus diesem umständlichen, für 10—12jährige kinder sogar recht schwierigen, verfahren nicht wohl erwartet werden, denn gesetzt, dass eine solche geistige reproduktion früher gesehener vorgänge und gegenstände stets gelänge, so haftet doch das wort der muttersprache auch dem nur geistig vorgestellten begriff so fest an (wie schon s. 352 u. 353 erörtert), dass in den ersten jahren der erlernung der fremden sprache eine völlige überspringung der langgewohnten begriffsbezeichnung zu gunsten des fremden wortes, aus psychologischen gründen, nicht stattfinden kann.

¹ Gouin sagt bezeichnend von dem Knaben s. 55: „..... *reproduisant ainsi la scène du moulin véritable, non telle qu'il l'avait vue, mais telle qu'il l'avait «conçue» après coup, telle qu'il l'avait généralisée*“.

Damit ist sogleich das urteil über den ersten der auf s. 17 der dissertation angeführten 4 hauptpunkte, auf welchen das system beruht, gesprochen.¹ — Der zweite punkt, welcher besagt, dass das gesprochene wort stets und überall dem geschriebenen oder gedruckten wort vorangehen muss, berührt eine in letzter zeit von den reformern des sprachunterrichtes oft erörterte frage. Hier scheint Gouin das richtige getroffen zu haben. Er verwirft jede phonetik und wendet sich nur an das ohr des schülers. Hat derselbe den fremden laut erfasst, und das betr. stück, wie es Gouin will, auswendig hergesagt, so bekommt er den gedruckten text zu lesen und abzuschreiben, um sich die orthographie der erlernten wörter einzuprägen.

Dies verfahren in den ersten 10 stunden etwa gewissenhaft durchgeführt, wird dem lehrer für die später zu erteilenden stunden viel mühe und verdross ersparen, welche ihm die nach bisheriger methode geübte oder meistens nicht geübte aussprache der schüler verursachten. Mit demselben verfahren, nur dass von einzelwörtern ausgegangen wurde, sind übrigens schon im französischen unterricht befriedigende resultate erzielt worden.² Wenn bei diesem versuche die aussprache zuerst an einzelnen wörtern geübt wurde, so geschah dies aus folgendem triftigen grunde: Wir besitzen in unserer sprache noch viele aus dem französischen entlehnte wörter, welche sogar noch die ihnen eigentümliche orthographie behalten haben, und nur in deutscher weise ausgesprochen werden (*classe, carte, papier, lampe* etc.).³ Benutzt man diese ihrer bedeutung nach den schülern völlig bekannten wörter, um an ihnen die französische aussprache zu lehren, so ist einerseits der vorteil erreicht, dass die kinder ihre ganze aufmerksamkeit der aussprache des wortes zuwenden können, da nur diese ihnen hier unbekannt ist, andererseits aber wird dadurch der wichtige pädagogische grundsatz befolgt, möglichst eng das neue an bereits bekanntes anzuschliessen. — Für das englische ist, der vom deutschen so verschiedenen orthographie wegen, ein analoges verfahren nicht ratsam, denn die sprachverwandten wörter wie *house, mouse, door* etc. werden,

¹ Geistige anschauung der in der sprache zum ausdruck kömmanden gegenstände und vorgänge.

² 3. heft des pädagog. universitäts-seminars zu Jena, hsg. v. prof. dr. W. Rein. — Ch. Toussaint, *Über den anfang des franz. unterrichtes*, s. 52 ff.

³ Manches franz. aussehende ist aus dem lat. entlehnt. D. red.

schriftlich fixiert, von den kindern kaum wieder erkannt werden. So wird man denn dem Gouinschen verfahren, die aussprache an ganzen sätzen zu lehren,¹ schon darum den vorzug geben, weil das wort im zusammenhang des ganzen satzes zumeist ein ganz andres *timbre* erhält, als wenn es für sich alleinstehend ausgesprochen wird.

Da bei Gouin das lesen und schreiben der fremden laute unmittelbar ihrer erlernung durch das ohr folgt, so ist ein nicht-wiedererkennen der fremden, später durch druck und schrift fixierten wörter ebenso ausgeschlossen, wie eine falsche orthographie seitens der schüler.²

Das dritte hauptmoment des Gouinschen systems, welches dem verbum eine so bevorzugte stellung einräumt, begründet Gouin auf s. 97 seines werkes folgendermassen:

Du substantif on ne va logiquement ni au verbe, ni à l'adjectif, ni à l'adverbe, ni à la préposition, et bien moins encore d'une proposition à une autre proposition. Du verbe, au contraire, on va droit au substantif et à l'adjectif, lesquels sont appelés autour de lui ... à titre de sujets ou de compléments. Et du verbe, c'est à dire d'une action on passe tout naturellement à un autre verbe, c'est à dire à une autre action, conséquence ou complément de la première. — Un système qui prend pour base le verbe, se fonde donc sur un principe d'ordre. —

Die frage, ob das substantiv oder das verb der wichtigere bestandteil des satzes ist, sollte vom rein praktischen standpunkte der spracherlernung aus eigentlich gar nicht aufgeworfen

¹ Wie dies auch viele unserer reformer verlangen; vergl. E. O. Stiehler, *Streifzüge auf dem gebiete der neusprachlichen reformbewegung*, abhandlg. z. progr. des kgl. realgymn. zu Döbeln 1890.

² Diese vorteile lassen sich die phonetiker entgehen, welche ihren schülern $\frac{3}{4}$ jahre hindurch oder noch länger nur die phonetische transskription der fremden laute einüben und ihnen erst dann einen orthographischen text in die hand geben. (Vergl. Klinghardt, *Ein jahr erfahrungen mit der neuen methode*). Auch andere reformer (Viotor - Quosque Tandem und Bierbaum, *Die reform des fremdsprachlichen unterrichtes*) geben diese vorzüge preis, indem sie jede schriftliche übung im elementarunterricht verwerfen und so den schüler auf der mittelstufe nochmals in die hülflose lage des ABC-schützen hineinpressen. [In diese „hülflose lage“ kommt jeder, auch der erwachsene, der eine fremde schriftsprache erlernt, früher oder später. Ich denke: besser erst *später*, wenn er so vorbereitet ist, dass er sich ohne schaden für die lautbeherrschung rasch daraus befreien kann. W. V.]

werden; denn derjenige, welcher eine fremde sprache erlernen will, um seinen gedanken darin ausdrück geben zu können, wird auf die einprägung der substantiva und die grammatischen eigentümlichkeiten ebensoviel gewicht legen müssen, wie auf die der verben oder der anderen satzteile. — Aber da Gouin immer wieder, auch bei der behandlung der grammatik und der lektüre die immense bedeutung des verbs betont und dieses fast ausschliesslich zum gegenstand des eifrigsten studiums seitens der schüler gemacht wissen will, mag hier eine kurze betrachtung über die rolle, welche das verb im praktischen sprachgebrauch im vergleich zu dem substantiv spielt, angestellt werden: Angenommen, der wortschatz einer person bestände nur in thätigkeitswörtern, während eine andere person nur auf den gebrauch von hauptwörtern angewiesen wäre, wer von beiden würde sich seiner umgebung leichter verständlich machen können? Entschieden derjenige, dessen wortschatz in hauptwörtern besteht; denn die ihm fehlenden bezeichnungen für thätigkeiten könnte er meist unschwer durch pantomimen ersetzen, während dem anderen, welchem nur thätigkeitswörter zu gebote stehen, eine bezeichnung nicht gegenwärtiger dinge zur unmöglichkeit wird, es sei denn, dass ihm die gabe des zeichnens zu gebote stände, eine kunst, die er jedoch nicht zu jeder zeit an jedem orte auszuführen im stande ist.

Bei der übersetzung aus der fremden sprache könnte man ebensogut (wenn überhaupt ein vorheriges „konstruieren“ des zu übersetzenden satzes erforderlich sein sollte), mit dem subjekt, also dem substantiv oder dessen stellvertreter, wie mit dem verb beginnen, und auf ihm den ganzen satz aufbauen.

Diese einwände dürften die richtigkeit der Gouinschen ansicht von der enorm wichtigen stellung, welche das verb in der sprache einnimmt, einigermassen in zweifel ziehen.

Die vierte und letzte hauptforderung Gouins, den sprachstoff nicht in isolirten wörtern, sondern in ganzen sätzen dem lernenden vorzuführen, findet sich bei allen reformern, welche in dem wirklichen sprechenkönnen der sprache das ziel des unterrichtes erblicken, wieder. — Diesem prinzip ist schon aus dem für die aussprache angeführtem grunde (s. 358) nicht zu widersprechen, und die analytische methode des sprachunterrichtes, welche bereits in vielen schulen eingeführt ist, trägt diesem grundsatz rechnung.

Nachdem also die erste und dritte hauptbedingung Gouins (s. 17 der dissertation) als zwar neu, aber im höchsten grade anfechtbar, und die beiden anderen als unanfechtbar, aber nicht neu erkannt worden sind, ist über die serien, bei deren aufbau diese vier hauptgesichtspunkte als norm galten, das urteil eigentlich schon gesprochen.

Die serien enthalten den wortschatz der von Gouin als „objektiv“ bezeichneten sprache. Ob überhaupt eine spaltung der sprache in eine objektive, eine subjektive und eine figürliche logisch und psychologisch zu recht bestehen kann, und ob die von Gouin gewählten bezeichnungen für die von ihm aufgestellten sprachtypen als glücklich gewählt betrachtet werden können, soll hier, als zu sehr vom thema abschweifend, nicht untersucht werden. — Nur auf einen punkt mag in kürze hingewiesen werden: Da die figürliche sprache, wie auch Gouin richtig erkannt hat, in einer zusammensetzung der „objektiven“ und „subjektiven“ sprache besteht, müsste eigentlich jeder, der diese beiden sprachgattungen beherrscht, *eo ipso* in den besitz der dritten gelangen, wie denn auch in der that jede person, je nach ihrem bildungsgrade und der ihr eigenen phantasie jederzeit neue, individuelle metaphern zu bilden im stande ist. — Von einer dreispaltung der sprache zu reden, ist somit unlogisch.

Betrachtet man nun den in den serien enthaltenen sprachstoff, der ja nur konkretes behandelt, so wird man in bezug auf den dargebotenen wortschatz sein bedenken nicht verhehlen können. Allerdings sind nach Gouins versicherung (s. 94 ff.) „die 30 000 wörter der gewöhnlichen sprache (*langue usuelle*) in den serien enthalten“, „*Nos Séries renferment ou doivent renfermer le langage objectif dans sa totalité*“, aber trotz dieses wörterreichtums wird derjenige, welcher sich denselben aneignet, nicht im stande sein, einen vortrag in der fremden sprache zu verstehen oder gar zu halten; nicht einmal ein belletristisches werk oder einen zeitungsartikel wird er ohne wesentliche hülfe in dem betreffenden idiom lesen können; denn der umfang der sprache geht weit über das eng begrenzte gebiet des konkreten hinaus ins abstrakte, das in Gouins serien nicht berücksichtigt ist.

Selbst nicht durch die einprägung der von Gouin als *phrases relatives* bezeichneten ausdrücke, welche über das konkrete gebiet der sprache hinausführen, wird der lernende dem verständnis

der sprache der gebildeten näher gebracht; weil die erlernung dieser phrasen zu mechanisch vor sich geht und der schüler in der that nur phrasen in des wortes schlechtesten bedeutung in sein gedächtnis aufnimmt. Die „objektive“ sprache nimmt in dem Gouinschen system zu ungunsten der „subjektiven“ einen viel zu breiten raum ein. Während an die erlernung jener ein unmässig grosser aufwand von kraft und geduld seitens des lehrenden und der lernenden verschwendet wird, dient die subjektive sprache mehr zur belebung des unterrichtes, zum „amusement“ der schüler (s. 21 ff. der dissertation) und angesichts der grossen anzahl dieser *phrases relatives* kann auch bei einer so unsystematischen anwendung derselben, wie Gouin sie betrieben wissen will, von einer wirklichen erlernung seitens der schüler nicht die rede sein, zumal sie diese phrasen meistens nur rezeptiv aufnehmen und selten gelegenheit haben, sie selbst anzuwenden. Welche anstalten getroffen werden müssen, um den in den geistigen besitz sämtlicher serien gelangten schüler in die lektüre einzuführen, ist aus s. 34 der dissertation ersichtlich; dass nach verarbeitung aller serienstücke noch eine so elementare behandlung des lesestoffes für nötig erachtet wird, kommt einem stillschweigenden geständnis Gouins bezüglich der unzulänglichkeit des von ihm dem schüler gebotenen sprachmaterials gleich. Gouin hat eben völlig den unterschied übersehen, welcher zwischen der umgangssprache und der litterärsprache, oder der sprache der gebildeten besteht. — Die verschiedenheit dieser beiden sprachen äussert sich vornehmlich in der wahl der sprachlichen begriffe. Die zuletzt genannte ist fast stets der ausdruck eines gewichtigen, über die gewöhnlichen bedürfnisse hinausgehenden inhalts. Die umgangssprache drückt dagegen nur selten einen bedeutenden inhalt aus, sie folgt den wechselnden bedürfnissen des augenblicks, ihr wortschatz ist ein wesentlich anderer als der der litterärsprache.¹

So kommt es, dass der nach Gouinscher methode unterrichtete eine anzahl wörter kennen lernt, welche ihn zwar befähigen, sich über die gewöhnlichen ereignisse des täglichen lebens in der betreffenden sprache auszudrücken, die ihm aber das verständnis der schriftsprache nicht erschliessen können.

¹ Vergl. Ohlert, *Methodik des sprachunterrichtes*, s. 93 ff.

Das studium der Gouinschen serien und ihres konkreten sprachstoffes mag sich für flüchtige reisende vielleicht fruchtbar erweisen, aber ein gebildeter, der in das ausland reist, um dort geistige beziehungen irgendwelcher art anzuknüpfen, wird seine rechnung nicht dabei finden, ebensowenig derjenige, welcher durch die „serien“ hindurch sich das verständnis für die ausländische litteratur bahnen will. Der zweck des fremdsprachlichen unterrichtes in unseren höheren schulen ist aber nicht der, für die sprachlichen bedürfnisse zukünftiger vergnügungsreisender zu sorgen. In den vorerwähnten lehrplänen sind die ziele, welchen dieser unterricht nachstrebt, klar und bestimmt ausgedrückt.

Was den geistigen inhalt der in den serien gebotenen übungsstücke betrifft, so wird derselbe, wie die in dem vorhergehenden teile gegebenen beispiele zeigen, das ästhetische interesse der schüler nicht erwecken können, denn er geht nicht über die grenzen des alltäglichen hinaus (da er ja nur konkretes sprachmaterial enthält). Die umständlichen beschreibungen der vorgänge, welche bei der toilette, dem frühstück, dem feueranmachen etc. stattfinden, werden in dem schüler mindestens dieselbe tödliche langeweile erregen, wie die sätze des in neuerer zeit so viel geschmähten Plötz. Ferner ist das papageimässige erlernen der kleinen sätzchen (s. 17 ff. der dissertation), welche dem schüler weder in inhaltlicher noch in formaler beziehung schwierigkeiten verursachen, nicht geeignet, diese langeweile zu bannen und das interesse an der fremden sprache zu erhöhen. „Der unterricht“, sagt Herbart,¹ „muss fasslich, jedoch eher schwer als leicht sein, sonst macht er langeweile“.

Interesse soll aber auch der sprachunterricht erregen. Wenn einerseits auch die formale bildung, welche durch den sprachunterricht erreicht werden soll, in das gebiet der fabel zu verweisen ist, so soll man andererseits sich doch auch nicht der erkenntnis verschliessen, dass auch die fremdsprachlichen fächer ihren beitrug zum erziehenden unterricht im sinne Herbarts liefern. Bei vorurteilsloser betrachtung wird man finden, dass von den sechs klassen des interesses, welche Herbart aufstellt, drei unbedingt durch den fremdsprachlichen unterricht erzeugt

¹ *Allgemeine pädagogik*, buch III, kap. 5, no. 28. (Ausgabe Sallwürk.)

werden können: das ästhetische, das sympathetische und das soziale interesse.¹ Herbart meint sogar, dass auch das religiöse und das spekulative interesse beim sprachunterricht nicht leer ausgehen; hierüber jedoch wird sich streiten lassen. Die drei erstgenannten interessen aber ergeben sich unmittelbar aus der dargebotenen litteratur, sei sie poetischen oder rein historischen resp. kulturhistorischen inhaltes; Gouin aber bietet dem schüler nichts weiter als — um mit Herbart zu sprechen — „zeichen“, die nicht einmal als mittel der darstellung dessen, was sie ausdrücken, interessiren können; denn der inhalt der von Gouin dargebotenen übungsstücke ist sehr minderwertig und nicht geeignet, auch nur das geringste unmittelbare interesse beim schüler hervorzurufen. — Hierzu kommt noch, dass, da Gouins serien für alle sprachen gelten sollen, den schülern, welche drei bis vier sprachen neben- oder hintereinander zu lernen haben, zugemutet wird, drei- oder viermal denselben öden stoff, nur in einer anderen sprache durchzuarbeiten, ein grund, der allein schon genügen würde, die einföhrung der Gouinschen methode in unseren schulen aus pädagogischen rücksichten unmöglich zu machen.

Noch ein umstand, welcher mehr die form der dargebotenen Gouinschen übungsstücke betrifft, mag hier erwähnung finden. Der gesamte sprachstoff wird den lernenden in kleinen hauptsätzen verabfolgt, denen nur hin und wieder ein kurzer relativsatz angereiht ist. In folge dessen muss der nach diesem system unterrichtete vor wahrhaften rätseln stehen, wenn ihm in der lektüre oder im gespräch mit gebildeten ausländern eine längere satzperiode, oder durch fragestellung oder gewisse konjunktionen bedingte inversion, eine partizipalkonstruktion (z. b. im französischen) oder eine konstruktion wie die des akkusativus *cum infinitivo* (im englischen) etc. begegnet. Weder bereits gelernte beispiele, noch die grammatik, können den Gouin-schüler über solche verlegenheiten hinweghelfen; denn wie es mit der letzteren steht, zeigt deutlich die auf s. 23 ff. der dissertation gegebene darstellung. — Mit der deklination und konjugation glaubt Gouin die grammatik vollständig erschöpft zu haben. Alles andere, was wir sonst unter diesem begriff zu finden gewohnt sind, über-

¹ *Umriss pädagogischer vorlesungen*, II. teil, s. 87.

geht Gouin mit dem hinweis auf seine *serien* oder *phrases relatives*, durch deren gewissenhaften gebrauch man über alles wissenswerte auf diesem gebiete unterrichtet werden soll.

Wäre, wie bereits oben angedeutet, Gouins methode eine wirklich durchaus „natürliche“, die sich eng an das verfahren der natur anschliesst, so müsste sie auch der beiden vorerwähnten kapitel aus der grammatik, der konjugation und der deklination entraten können. — Dass Gouin dennoch eine grammatik bringt, ist wiederum ein beweis für sein eigenes geringes vertrauen, das er zu der leistungsfähigkeit seiner „serien“ hat. — Die art und weise, wie Gouin die konjugationen eingeübt wissen will, unterscheidet sich, genau genommen, in keiner weise von der bisher üblich gewesenen methode. Das konjugiren im ganzen satz, ebenfalls eine forderung unserer deutschen reformer, wird zwar von einfluss auf die aussprache (beachtung des satztones) sein, aber nie wird dies verfahren, wie Gouin glaubt, den schüler hindern, seine formen gedankenlos herzusagen. Ein übungsstück der serien, durch alle personen hindurch (also 6 mal) geübt, nachdem es schon in dem nichtgrammatikalischen teile der stunde bis zum überdruß vom lehrer vor- und dem schüler nachgesprochen wurde, kann in dem letzteren nicht mehr eine „lebendige vorstellung“ von dem, was er spricht, erwecken. Die auf s. 24 der dissertation zitierte meinung Gouins, dass hierbei jede abstraktion vermieden wird, ist eine arge täuschung.

Mit recht wendet sich jedoch Gouin gegen die bisher gebräuchliche unlogische bezeichnung der grammatikalischen zeitformen wie „perfekt“, „imperfekt“, „plusquamperfekt“ etc. (s. 25 ff. der dissertation); allerdings ist auch der kampf gegen diese unrichtige terminologie durchaus nicht neu; denn schon Gedike¹ fällt darüber das urteil: „Die lateinische sprache ward das bette des Prokrustes, in welchem man die neueren sprachen gelegentlich verstümmelte, am liebsten jedoch durch gewaltsames zerren ausdehnte“.

Wie jedoch die auf s. 25 ff. der dissertation ausführlich beschriebene klassifizierung der tempora, wie Gouin sie vornimmt, zeigt, ist es letzterem nicht gelungen, das schwierige problem,

¹ Gedike, *Über die hilfswörter*. Progr. des berlinisch-kölnischen gymnasiums v. 1808.

einer für alle sprachen giltigen terminologie, zu lösen. Seine umständliche sechsteilung der zeit in tag, woche, monat, jahr, leben des individuum und ewigkeit — führt zu keinem befriedigenden resultat. Er ist trotz seines abscheues vor dem „abstrakten“ gezwungen, mit begriffen wie „definit“ und „indefinit“ zu operiren, und die 5 präzisionsmomente, in welche er die indefinite zeit „heute“ einteilt, sind zum wenigsten willkürlich. Gouin hat die schwierigkeit, eine neue treffendere terminologie zu erfinden, nicht überwunden, er ist ihr aus dem wege gegangen. An die stelle der althergebrachten grammatikalischen bezeichnungen setzt er adverbiale bestimmungen der zeit, wie „heute, gestern, morgen, soeben, jetzt“ etc., welche durchaus nicht immer mit unfehlbarer sicherheit den richtigen gebrauch des tempus veranlassen.

Das auf s. 27 der dissertation erwähnte beispiel:

Hier je fermai la porte und

Hier j'ai fermé la porte

ist schon geeignet, trotz Gouins feiner psychologischer erklärung, bedenken in dieser hinsicht zu erregen, aber noch weit bedenklicher wird man, wenn man folgende beispiele in erwägung zieht:

Man sagt ebenso richtig:

Socrate mourut en prison

wie *Socrate est mort en prison.*

„Sokrates“ impliziert, nach Gouins erklärung, die definite zeit des lebens eines individuum, folglich dürfte nur die erste fassung richtig sein, d. h. die definite form *mourut*.

Gouin kann nicht umhin, auch die zweite version des satzes, welche eine der „indefiniten zeit“ entsprechende verbform enthält, anzuerkennen; und seine erklärung für diese ausnahme von der von ihm aufgestellten regel lautet folgendermassen (s. 311 u. 312): „Der erste satz verlegt die thatsache in das leben des Sokrates, welches eine definite zeitdauer repräsentirt. Der zweite satz verlegt die thatsache in die zeit als solche (*temps proprement dit*), welche indefinit ist“. Aber diese, einem sophismus nicht unähnliche erklärung, klingt mehr wie eine gut gelungene ausrede und ist nicht geeignet, für die richtigkeit der Gouinschen regel zeugnis abzulegen!

Es ist klar, dass derartige spitzfindigkeiten viel verwirrender auf den geist des schülers wirken müssen, als die von Gouin so

vielgeschmähten „abstrakten“ bezeichnungen der tempora. — Wie unendlich oft übrigens werden sowohl in der vulgärsprache als auch in der litterärsprache thätigkeiten ausgedrückt, ohne dass eine zeitbestimmung, wie „heute, gestern“ etc. angegeben oder zu ergänzen ist!

In Zolas *Lourdes* s. 192 findet sich beispielsweise folgende stelle:

Je n'avais pas emporté beaucoup de linge pour mon pied; et je lui ai dû ...

Welche zeitbestimmung wollte man hier ergänzen? Die in dem zitierten satze angeführten thätigkeiten fallen beide in einen definitiven, d. h. allseitig abgegrenzten zeitraum, beide haben zum subjekt ein individuum (*je*), das einen indefiniten zeitraum involviret, und doch steht das erste mal das plusquamperfektum, das zweite mal das perfektum!

Der deutsche kann sagen:

„Gestern erhielt ich einen brief,“

„Gestern habe ich einen brief erhalten,“

„Gestern hatte ich einen brief erhalten,“

und alle drei formen sind gleich richtig und verständlich. Die adverbiale bestimmung „gestern“ hat hier gar keinen einfluss auf die wahl des tempus und kann dem schüler kein zuverlässiger mentor durch das labyrinth der konjugationsformen sein.

Schliesslich sei noch ein eklatantes beispiel für die unzulänglichkeit der Gouinschen „tempuslehre“ angeführt:

Während der franzose mit gleicher korrektheit sagen kann:

Hier, je vis une comète

und *Hier, j'ai vu une comète,*

ist im englischen nur die form:

Yesterday, I saw a comet

statthaft.

Hieraus allein schon folgt die unmöglichkeit, eine für alle sprachen bindende regel über die anwendung der tempora aufzustellen, und es muss verwunderung erregen, dass Gouin, welcher die sprache ganz richtig als ein psychologisches produkt erkannt hat, kein bedenken trug, eine allgemein gültig sein sollende grammatik für sämtliche sprachen, ohne rücksicht auf die psychologischen bedingungen, unter welchen sie entstanden sind, aufzustellen.

Noch oberflächlicher und ungenauer als der indikativ aber wird, wie bereits in der darstellung erwähnt, der konjunktiv behandelt, welcher einzig und allein durch den gebrauch der *phrases relatives* gelernt werden soll. Man wird hier unwillkürlich zu der frage gedrängt, warum Gouin den einen modus, den indikativ, auf zweifache weise, einmal durch den serienstoff und die *phrases relatives* und zweitens noch besonders auf rein grammatikalischem wege erlernen lässt, während er für die erlernung des anderen modus den praktischen gebrauch der *phrases relatives* für ausreichend erachtet! Was dem einen modus recht ist, sollte doch dem anderen billig sein, und Gouins doppelte behandlung des indikativs erscheint wie ein abermaliges misstrauensvotum, das er selbst gegen die wirksamkeit seiner serienstücke ausspricht.

In kurzen worten: Die bearbeitung der konjugation im Gouinschen system genügt in keiner weise den praktischen und theoretischen bedürfnissen des lernenden, da sie bei letzterem kein festes wissen, sondern — im besten falle — nur tastendes raten zu erzeugen im stande ist.

Nächst dem verbum ist die deklination das einzige kapitel der grammatik, welches Gouin mit einiger ausführlichkeit behandelt. Aber nur in drei punkten unterscheidet sich in wahrheit seine darstellung der deklination von der herkömmlichen:

Erstens vermeidet er die alte terminologie nominativ, genitiv, dativ, akkusativ.

Zweitens ändert er die reihenfolge der kasus insofern, als er den akkusativ dem dativ voranstellt.

Drittens behandelt er die kasus nicht als blosse wortformen, sondern als zu nomen oder verb gehörige komplemente.

Was den ersten punkt betrifft, so scheint Gouins abneigung gegen die „abstrakte“ bezeichnung der kasus gerade bezüglich der deklination wenig am platze zu sein; denn schliesslich werden bezeichnungen wie „wer-fall, wessen-fall, wem-fall, wen-fall“, welche schon seit langer zeit in vielen deutschen lehrbüchern eingeführt sind, dem schüler zu ebenso farblosen begriffen wie die namen „nominativ, genitiv, dativ, akkusativ“; und die von Gouin vorgeschlagenen frageformen: wovon, was, wozu, wodurch? treffen ebensowenig den kernpunkt der sache,

wie die längst üblichen frageformen: wer, wessen, wem, wen (was)?

Punkt zwei und drei stehen mit einander in logischem zusammenhang, indem die änderung der gebräuchlichen kasusordnung in die von Gouin beliebte eine folge seiner komplementlehre und der von dieser bedingten tabellenform ist. — Aber Gouin irrt auch hier, wenn er meint, dass der genitiv stets eine ergänzung zum nomen sei. — Bei den verben des erinnerns und vergessens beispielsweise wird im lateinischen und deutschen die genitivform zum komplement des verbums, und hier verliert die deklinations-tabelle Gouins ihre giltigkeit. — Wieder ein beweis, dass die aufstellung einer für alle sprachen giltigen grammatik eine unmöglichkeit ist.

Im übrigen unterscheidet sich die art und weise, in welcher Gouin (1880) die deklination lehrt, in nichts von der längst bekannten induktiven methode.¹

Wie bereits erwähnt und auch aus der darstellung ersichtlich, beschränkt sich Gouin auf die behandlung dieser beiden kapitel aus der grammatik. Alles übrige soll dem lernenden durch das studium der serien zufließen.

Der lektüre, wie sie Gouin betrieben wissen will, seien, mit hinweis auf die bereits im laufe dieser besprechung gemachten einwände, noch einige worte gewidmet. Der schüler wird viel zu spät (im günstigsten falle erst nach 3 jahren) in die lektüre der fremdsprache eingeführt. Das hat vor allem den nachteil, dass der natur des lernenden kindes durch diese in den ersten jahren stattfindende strenge scheidung zwischen lesen und sprechen zwang angethan wird. Die erfahrung lehrt, dass das kind, wenn es eine dieser thätigkeiten in sich aufgenommen hat, den lebhaften inneren trieb zur produktion, respektive kombination des erlernten empfindet. Die lust zur produktion wird durch das Gouinsche verfahren, bei welchem sich das kind durchaus rezeptiv verhalten muss, zurückgedrängt; durch die eintönigkeit des unterrichtes wird dieser gefährdet, und dadurch verzichtet Gouin auf das beste förderungsmittel des unterrichtes, als welches die lust des lernenden anzusehen ist. Eine grössere abwechslung und belebung des unterrichtes ist der kindesnatur entsprechend.

¹ Lattmann, *Über die einföhrung der induktiven unterrichtsmethode in den lateinischen elementarunterricht*. Göttingen 1886.

— Ein steter wechsel von sprechen, lesen und schreiben ist das empfehlenswerteste. Freilich tritt ein solcher wechsel der drei thätigkeiten auch bei dem Gouinschen unterrichte ein, aber immer ist es derselbe öde inhalt, dieselben oft schon zum überdruss gehörten worte, welche das kind spricht, liest und schreibt.

Erst nachdem Gouin den schüler auf diese weise drei jahre hindurch gepeinigt hat, führt er ihn, der eigentlich jetzt schon, wie Gouin selbst verspricht, das fremde idiom heherrschen soll, in die litteratur der fremden nation ein. Und nun begibt sich das, wenigstens für den nicht kritischen kenner der Gouinschen methode, unbegreifliche, dass dem schüler, welcher bereits drei jahre lang die fremde sprache betrieben haben und sie beherrschen soll, erst das ganze zu lesende stück in umständlicher weise transkribirt und jeder satz vom lehrer vorkonstruirt werden muss, damit er in das verständnis des gelesenen eindringen kann.

Dass auf diese weise der schüler einen genuss von seiner lektüre hat, dass sein ästhetisches, sympathisches und soziales interesse dadurch gewonnen und genährt werden kann, wird niemand behaupten wollen. Man denke sich die sprache eines Homer, eines Zizero, eines Racine oder Corneille, eines Goethe in lauter kleine sätzchen zergliedert, das prädikat am ende jedes satzes wiederholt, und, bei poetischen werken, ungeachtet der verlänge und des rhythmus nach grammatikalischem prinzip wahrhaft sezirt! Und alles das aus dem grunde, weil der vorangegangene unterricht den schüler zur lektüre zu befähigen nicht im stande war; trotzdem, wie in der darstellung vorausgesetzt wurde, dem unterricht bedeutend mehr stunden wöchentlich zur verfügung stehen würden, als dies bei dem jetzigen system, nach welchem drei sprachen nebeneinander getrieben werden, der fall ist! Das beste und wichtigste, was also der unterricht in der fremdsprache, die nur mittel, nicht zweck sein soll, zu bieten vermag: die lektüre klassischer schriftsteller mit leichtigkeit und genuss zu betreiben, an ihren werken herz und verstand zu bilden und begeisterung und achtung auch für die kultur- und geistesschatze einer *fremden* nation zu erwecken, das alles wird durch die methode Gouins nicht erreicht.

Die grösse des erfolges, welchen die Gouinsche methode auf dem gebiete der lektüre zu verzeichnen hat, steht im umgekehrten verhältnis zu dem enormen aufwand von kraft, geduld und zeit, welche sie von schüler und lehrer erfordert.

Stellen wir angesichts dieser thatsachen am schlusse unserer untersuchung noch einmal die frage: Genügt die Gouinsche methode den anforderungen, welche die schule an eine sprachmethode zu stellen berechtigt ist?, so muss dieselbe mit „nein“ beantwortet werden. — Es soll der methode zugestanden werden, dass sie, bei intensivem betrieb, zu einem gewissen „parliren“ in der fremden sprache führt und somit dem *praktischen* ziele, welches sich der fremdsprachliche unterricht in der schule gesteckt hat, einigermaßen gerecht wird; vollständig vernachlässigt wird jedoch hierbei der *ideale* gesichtspunkt, welcher bei keinem der in der schule gelehrtten fächer ausser acht gelassen werden darf, und der beim sprachunterricht hauptsächlich auf die gewinnung der schätze gerichtet ist, welche durch verständnisvolles eindringen in die litteratur, vermittels der lektüre, gehoben werden können.

Zusammenfassend seien also folgende charakteristische fehler der Gouinschen methode nochmals hervorgehoben.

1. Die psychologische grundlage, auf welcher Gouin sein system aufbaut, ist als falsch zu bezeichnen.
2. Das prinzip von der geistigen anschauung ist praktisch nicht durchführbar.
3. Der geistige inhalt der übungsstücke ist seines geringen ästhetischen wertes wegen aus pädagogischen gründen nicht gut zu heissen.
4. Der in den serien dargebotene sprachstoff genügt, weil nur konkretes in ihm ausgedrückt ist, nicht den anforderungen, welche der verkehr mit gebildeten und die lektüre an das wissen des schülers stellt.
5. Die grammatik genügt selbst den bescheidensten ansprüchen keineswegs, und da regeln dem schüler weder deduktiv, noch induktiv übermittelt werden, wickelt sich der ganze lernprozess ausschliesslich mit hilfe des mechanischen gedächtnisses ab.
6. Die methode beschränkt sich einzig und allein auf das *sprechenlernen* des fremden idioms und verkennt so das unterrichtsziel, welches die schule den *alten* sprachen stellt, gänzlich, während sie das der *neueren* sprachen nur halb erreicht.

Im anschluss an diesen letzten punkt mag noch folgendes in erwägung gezogen werden:

Die fertigkeit des *sprechens* einer fremden sprache geht, wenn nicht stete gelegenheit vorhanden ist, sich in dem fremden idiom zu üben, erfahrungsgemäss wieder schnell verloren; und nur einem kleinen teil der unsere lehranstalten verlassenden schüler bietet sich diese gelegenheit des sprechens. — Die fertigkeit des *lesens* jedoch hat etwas bleibendes und kann zu jeder zeit und an jedem orte geübt und angewendet werden; freilich wird ein verständnisvolles lesen der fremden litteratur auch nur dann möglich sein, wenn eine ausreichende kenntnis der grammatik, sowohl der formenlehre als auch der syntax beim lesenden vorhanden ist.

Eine methode aber, welche, wie die Gouins, ein so grosses hauptgewicht auf das *sprechen*, oder richtiger gesagt, das *sich-verständlichmachen* in der fremden sprache legt, dass die wirklich geistige ausbildung des schülers dabei zu kurz kommt, und letzterer nach jahrelangem unterricht nur *wörter* und in keinen sinnngemässen zusammenhang gebrachte formen sein eigen nennen kann — eine solche methode hat das recht, in unsere deutschen lehranstalten eingeführt zu werden, verwirkt.

Berlin.

FR. TRAUGOTT.

ZUR FRAGE DER ANSTELLUNG AUSLÄNDISCHER LEHRER AN DEUTSCHEN SCHULEN.

Die frage, ob es wünschenswert ist, einen teil des neusprachlichen unterrichts unserer höheren schulen durch eingeborene der betreffenden sprachen erteilen zu lassen, ist kürzlich in dieser zeitschrift (VI s. 177 ff.) von dem buda-pesther direktor Fr. Kemény mit grosser wärme bejaht worden, und durch die im letzten hefte (s. 340) enthaltene interessante mitteilung aus Danzig hat man erfahren, dass dort bereits der versuch gemacht worden ist, einen ähnlichen gedanken zu verwirklichen, indem der dortige stadtverordnete dr. Lehmann den antrag eingebracht hat, „der magistrat möge erwägen, ob es sich nicht empfehlen dürfte, einen geborenen französischen und ebenso englischen sprachlehrer für sämtliche schulen der stadt, die dabei in betracht kommen, zeitweilig anzustellen, um so den schülern gelegenheit zu geben, die kenntnis der sprache aus erster hand zu gewinnen“.

Es möge hier zunächst eine weitere äusserung bemerkenswerter art zu der frage mitgeteilt werden, die den deutschen neuphilologen wohl nicht allgemein bekannt geworden sein dürfte. Sie findet sich in der rede, die der Rev. Mr. Welldon, rektor der altberühmten Grammar School von Harrow, bei der am 23. dez. 1897 abgehaltenen jahresversammlung der *Modern Language Association* in seiner eigenschaft als vorsitzender dieser gesellschaft hielt, und die nicht nur wegen der hervorragenden pädagogischen persönlichkeit des redners interesse hat, sondern auch deshalb, weil sie offenbar auf erfahrungen beruht.¹ Nach dem berichte des *Journal of Education*, 1898 S. 69, lautet sie folgendermassen:

¹ Aus dem *Public Schools' Year-Book* 1897, s. 125, sieht man, dass an der Grammar School von Harrow zwei franzosen für den französischen unterricht angestellt sind: M. Duhamel, Licencié-ès-Lettres, und M. Minssen, Agrégé de l'Université. Die zahl der nationalfranzösischen lehrer des

One question which must occur to every person engaged in the teaching of modern languages is, whether these languages are better taught by Englishmen or by foreigners. I desire to face that question with complete impartiality. There has been a growing disposition among young Englishmen to live upon the Continent with a view to acquire French or German or some other modern language. It is true that, to some extent, those languages have been acquired. I will say, in passing, that I believe that the command which an Englishman possesses of a modern language is frequently overrated. According to my experience, there is nobody who speaks a modern language properly. I mean that one's own language is the only language of which one is a complete master. I do not think that there are more than two or three living Englishmen who can speak a modern language exactly in the way in which a native would speak it, and I am practically convinced that there are no foreigners who can speak English in such a way as to escape detection.¹ I draw from that circumstance the conclusion that it is desirable, and indeed necessary, to entrust the highest part of the teaching of a modern language to a native of the country in which the language is being spoken. That is my opinion. The native teacher acts as a court of appeal, and without such court of appeal the teaching upon the delicate linguistic questions which must arise will not be quite as exact and effective as it might be. But, although a foreigner is needed as a court of appeal, I am very clear that, in the lower departments of teaching, where the maintenance of discipline is a more vital matter than the exactitude of knowledge, there is great room for the

französischen ist in England überhaupt sehr bedeutend, und es besteht dort sogar eine *Société Nationale des Professeurs de français* (sekretariat in London, 20 Bedford Street, Strand).

¹ Immerhin schrieb der berichterstatte des *Journal of Education* (ib. s. 18) über den bei derselben jahresversammlung in englischer sprache von Paul Passy gehaltenen vortrag über phonetik wie folgt: *Admirable as was Mr. Welldon's address, it was eclipsed by M. Paul Passy's conférence, which was a veritable tour de force. Speaking in English, without a note to aid him, he gave a clear, logical and lucid exposition of the use of phonetics in teaching, faultless both in idiom and pronunciation. Only an occasional intonation betrayed the foreigner.* Schade, dass Mr. Welldon den Passyschen vortrag nicht hat hören können!

ability and industry of Englishmen and English women. I wish that the foreign ladies and gentlemen who come to teach modern languages could get a little more into sympathy with young English boys and girls. It is an immense difficulty to acquire a practical sympathy with young persons of a nation other than your own. I do observe, and I think that you must have observed, that, where discipline is fully enforced by a Frenchman or a German, it is enforced at a cost which is unnecessary, a cost of friction or a cost of punishment. I do not know if I have the honour of addressing any natives of the great countries whose languages are principally held in view; but, if I have, they will not perhaps think it rude of me to suggest to them that they should cultivate a sense of humour, a sense of humorous sympathy with the young people they are called upon to interest. It very often happens that a humorous or even sarcastic remark is more efficacious as a means of maintaining order than a punishment which is set, and then doubled, and then trebled.

Was hat man nun von dem ganzen vorschlage zu halten? Um meine persönliche meinung in kürze zu formuliren, so glaube ich, dass man nicht genug davor warnen kann, auf den von Buda-Pest aus angeregten gedanken bei uns einzugehen. Ob die verhältnisse in Ungarn und in England besonders dazu angethan sind, das vorgeschlagene system als wünschenswert erscheinen zu lassen, soll hier nicht des näheren untersucht werden. Für Deutschland aber dürfte die notwendigkeit einer so tief einschneidenden änderung auf keinen fall zuzugeben sein. Gewiss wird kein deutscher neuphilologe sagen wollen, dass der neusprachliche unterricht in Deutschland als ganzes betrachtet und in jeder hinsicht bereits auf der höhe angelangt wäre, aber das dürfen wir wohl sagen, ohne unbescheiden zu sein, dass wir in den letzten zwei jahrzehnten ein beträchtliches stück vorwärts gekommen sind, und dass wir daher auf weitere fortschritte mit sicherheit rechnen dürfen. Viel bleibt ohne zweifel noch zu thun übrig, aber in der von Buda-Pest aus empfohlenen richtung dürfen wir in Deutschland das heil der zukunft schlechterdings nicht suchen.

Ohne weiteres soll hier zugegeben werden, dass ein fremder mit einem eingeborenen auf dem gebiete der beherrschung der betreffenden sprache nur selten wird konkurriren können. Aber

so wichtig auch diese beherrschung ist, so ist sie doch nicht das einzige im neusprachlichen unterrichte, und die oben zitierte auslassung des rev. mr. Welldon selbst liefert uns ein sehr wichtiges, hier in frage kommendes argument. Dieser anhänger des in frage stehenden systems, dem augenscheinlich reiche erfahrungen zu gebote stehen, spricht des längeren von „der ungeheueren schwierigkeit für den ausländischen lehrer, wirklich geistige fühlung mit den schülern eines anderen volkes zu gewinnen“. Wie wenig der erfolg im neusprachlichen unterricht von der sprachbeherrschung des lehrers allein abhängt, trat mir seiner zeit sehr lebhaft in einer kleineren stadt entgegen, wo ich gelegenheit hatte, den französischen unterricht in zwei verschiedenen schulen zu beobachten: in der einen erteilte ihn ein lehrer, dessen wiege in einem deutschen dorfe gestanden hatte, der aber doch eine sehr tüchtige praktische kenntnis des französischen besass, wenn er es auch nicht gerade mit pariser akzent sprach, und der andererseits ein bedeutender methodiker war; in der anderen schule wurde das französische von einem geborenen franzosen gelehrt, einem fein gebildeten manne, der seine muttersprache mit wirklich tadelloser reinheit sprach, ohne dass er dabei allerdings als pädagog hervorragendes leistete. Von ihm konnten die schüler sprachlich ohne zweifel unendlich viel lernen, und ein uneingeweihter hätte wohl vermuten können, dass sie in praktischer hinsicht den zöglingen des anderen lehrers, der von haus aus ein deutscher bauernsohn war, weit überlegen sein müssten. Und doch war genau das gegenteil der fall. Der geborene franzose wusste allerdings in ganz vorzüglicher weise zu sprechen, aber man merkte nur zu sehr, dass er wenig das vermögen geistiger anpassung besass, dass sein redessfluss über die köpfe der schüler hinweg ging, und am schlusse der stunde hörte ich ein nur zu vernehmbares gähnen. So gering das praktische können, so matt die beteiligung der schüler dieses geborenen franzosen war, so lebhaft und feurig fand ich die gemeinsame arbeit der zöglinge des deutschen lehrers der stadt, von der ich oben sprach. Der erfolg hängt eben noch von ganz anderen faktoren ab als dem sprachlichen können des lehrers. Dass ein deutscher von vornherein besser weiss als ein ausländischer, wie er deutsche schüler zu nehmen hat, wie er ihnen am sichersten beikommt, was er bei ihnen voraussetzen kann, und dass er auf grund der ihm als deutscher ohne weiteres zu gebote stehenden

kenntnis ihres ganzen gefühls- und gemütslebens einen vorsprung hat, mit dem kein ausländer in wettbewerb treten kann, dies dürfte nicht im ernste zu bestreiten sein. Die ganze disziplin hängt zum guten teil von dieser *practical sympathy* ab, die sich auf dem boden der volksgemeinschaft von selbst ergibt, und sie würde durch die verwendung ausländischer lehrer nur zu leicht gefährdet werden. Es ist mehr als wahrscheinlich, dass die eigenart dieser ausländer, die gerade bei jungen leuten sehr ausgeprägt zu sein pflegt, unsern schülern, auch denen der oberklassen, stoff zur heiterkeit bieten würde, und dass dadurch die erfolge, die in praktischer hinsicht *vielleicht* erzielt werden könnten, auf der andern seite wieder in frage gestellt werden. Schüler sind eben im allgemeinen für unmittelbare belehrung durch einen ausländer noch nicht reif genug, für sie ist die vermittlung durch einen lehrer ihrer eigenen nationalität gerade das richtige system, das den erfolg mit grösserer sicherheit verbürgt.

Auch andere bedenken schwerwiegender art sind gegen den vorschlag geltend zu machen. Mag man nun mit Kemény und Welldon den ganzen neusprachlichen unterricht auf der oberstufe in die hand eines ausländers legen, oder diesen mit dem danziger stadtverordneten nur in einer einzigen wochenstunde unterrichten lassen, in beiden fällen gibt man doch zu missdeutungen anlass und wird die autorität der deutschen neuphilologen in den augen mancher schüler und eltern sicherlich nicht heben. Denn viele werden sich ohne zweifel sagen: Also der deutsche lehrer versteht die sache doch nicht so ganz ordentlich! Die folge davon kann nur eine geringere bewertung, eine missachtung des fremdsprachlichen lehrers deutscher nationalität in den augen des grossen laienpublikums sein, das sich über den ganzen pädagogischen zusammenhang der frage natürlich nicht rechenschaft ablegt.

Zweifelhaft muss es auch erscheinen, ob sich ausländer in den organismus eines deutschen lehrerkollegiums so einordnen lassen, dass reibungen ausgeschlossen sind. Wenigstens ist mir ein fall bekannt, wo die beschäftigung eines ausländers an einer deutschen schule zum zwecke des fremdsprachlichen unterrichts grosse unzuträglichkeiten hervorgerufen hat. Es muss das ja nicht immer so sein, aber denkbar sind derartige fälle sehr wohl.

Wie ich auch den vorschlag ansehe, ich vermag ihn nicht als ernstlich für uns in betracht kommend ansehen, weder in

der weitgehenden form Keménys und Welldons, noch selbst in der form des danziger stadtverordneten. Darauf vielmehr muss unser bestreben gerichtet sein, die sprachliche leistungsfähigkeit der deutschen neuphilologen mehr und mehr zu erhöhen. Die meisten der jetzt an den höheren schulen Deutschlands wirkenden neuphilologen haben die von ihnen gelehrt fremde sprache als schüler nur in unvollkommener weise gelernt; die jetzigen schülergenerationen lernen französisch und englisch schon unter erheblich günstigeren bedingungen. Die neuphilologen also, die dereinst aus ihren reihen hervorgehen, werden von vornherein mit einem reicheren kapital praktischer kenntnisse wirtschaften können, als ihren vorgängern beschieden war, und daher werden sie auch entsprechend grössere praktische leistungen aufzuweisen haben. So werden auch die unterrichtlichen erfolge auf unserem gebiete sich in zukunft weiter steigern und einen wunsch, wie er neuerdings geäussert worden ist, überhaupt nicht aufkommen lassen.

Vieles geschieht ja schon jetzt in dankenswerter weise von seiten der schulverwaltungen, um dem ausbildungsbedürfnis der deutschen neuphilologen entgegen zu kommen, und geldmittel sind dafür flüssig gemacht worden, an die früher nicht zu denken gewesen wäre. Die entwicklung nach dieser richtung ist im besten gange, und der vom danziger magistrat gefasste beschluss ist ein neuer beleg dafür. Vielleicht ist auch noch anderes möglich, und es lohnt sich, gerade in diesem zusammenhange auf einen wenigstens in grösseren stadtgemeinden gangbaren weg hinzuweisen, der meiner kenntnis nach bis jetzt noch nicht beschritten worden ist. Da es nämlich allerdings wünschenswert ist, dass die neuphilologen in lebendigem zusammenhang mit den von ihnen zu lehrenden fremden sprachen bleiben, da es aber andererseits nicht möglich erscheint, jeden lehrer jedes jahr mit einem stipendium nach dem auslande zu schicken, so wäre wohl zu erwägen, ob es nicht am platze wäre, der gesamtheit der neusprachlichen lehrer einer stadt einen geborenen franzosen und engländer zur verfügung zu stellen, der seine zeit und arbeitskraft diesen zu widmen hätte, bei dem sie sich jeder zeit rat erholen könnten, und der ihnen stets eine wertvolle gelegenheit zur weiterbildung gäbe. Vielleicht erwägen die neuphilologischen vereine der grösseren städte, ob nicht schritte in diesem sinne bei den behörden gethan werden könnten. In den universitätsstädten, wo bereits lektoren angestellt sind, könnten

diese in geeigneter weise zu dem angegebenen zwecke herangezogen werden, wodurch sie zugleich der nicht eben angenehmen notwendigkeit enthoben würden, durch jagd auf privatunterricht ihr oft unzulängliches amtseinkommen aufzubessern. Man hätte eben dann diesen lektoren einen zuschuss zu ihrem gehalte zu geben, sei es von seiten der stadt oder des staates oder von beiden, mit der verpflichtung, dafür in einer näher zu bestimmenden form den neusprachlichen lehrern der stadt zur verfügung zu stehen. Die stellung der lektoren würde dadurch gehoben und die sache des neusprachlichen unterrichts zugleich wirksam gefördert werden.¹

In dieser und in jeder anderen möglichen form sei man also bestrebt, das praktische können der deutschen neuphilologen zu vertiefen, aber man gehe nicht auf einen plan ein, der in letzter linie auf eine wirkliche *capitis diminutio* des deutschen neuphilologenstandes hinaus laufen würde, die er in keiner weise verdient hat. Miss Mary Brebner, die den neusprachlichen unterricht in Deutschland an einer grossen anzahl schulen kennen gelernt hat, beurteilt uns vielleicht etwas zu freundlich, wenn sie in der vorrede ihresberichtes (*The Method of Teaching Modern Languages in Germany*) sagt: *Not only are the Germans excellent linguists, by the most impartial accounts, but they have recently passed triumphantly through their period of transition. The system of Modern Language teaching which they have worked out, within the last twenty years, has been fully tested, and produces results that are positively brilliant.* Sicher aber ist so viel, dass der hier in rede stehende zweig des öffentlichen unterrichts neuerdings bei uns einen bedeutenden und verheissungsvollen aufschwung genommen hat. Es ist ernstlich zu befürchten, dass diese ganze entwicklung unterbunden wird, wenn es wirklich denkbar wäre, dass unsere behörden durch ein eingehen auf den aus Ungarn zu uns gelangten vorschlag die deutschen neuphilologen zu lehrern zweiter klasse degradirten.

Leipzig.

K. A. MARTIN HARTMANN.

¹ Als vorsitzender des ausschusses zur förderung praktischer neusprachlicher studien habe ich vor kurzem bei unsern städtischen behörden einen antrag gestellt, der durchaus dem entspricht, was Hartmann hier anregt, und es freut mich sehr, ihn als bundesgenossen begrüssen zu können. Beim ersten anlauf wird der erfolg allerdings wohl noch nicht kommen. F. D.

ACHT VORTRÄGE ÜBER DEN DEUTSCHEN SPRACHBAU ALS AUSDRUCK DEUTSCHER WELTANSCHAUUNG.

SECHSTER VORTRAG.

In welcher reihenfolge werden die wichtigsten glieder des deutschen satzes zusammengefügt? Wie weit ist diese art der wortstellung eine innerhalb des germanischen gebietes nur dem deutschen eigentümliche? Und was lässt sich hieraus auf grund allgemeiner erwägungen sowie im hinblick auf die andern uns bekannten sprachen erschliessen? Das sind die fragen, deren beantwortung mir heute obliegt.

Weist denn aber die deutsche wortfolge überhaupt etwas eigenartiges auf? Gilt nicht alles, was sich durch beobachtung dieses teils der grammatik entdecken lassen mag, für unsere stammesgenossen so gut wie für uns?

Dass die auf germanischem gebiete erkennbaren verschiedenheiten in der wortstellung äusserst geringfügig sind, lässt sich allerdings nicht leugnen. Aber auch die geringfügigste abweichung kennzeichnet sich doch durch die richtung, die sie einschlägt, auch die kleinste ist eine verräterin, und ein eifriger späher wird keine einzige unbeachtet lassen, weil er weiss, dass alle kleinen bei grossen im dienste stehn.

Die rücksicht auf die mir zu gebote stehende zeit zwingt jedoch zur beschränkung auf das wichtigste. Deshalb werde ich nur die stellung des adjektivischen attributs sowie die des nominalen subjekts eingehend erörtern, um dann einigen verwandten erscheinungen aus der lehre von der satzverbindung wenigstens ein paar kurze andeutungen zu teil werden zu lassen.

Ich beginne mit der behandlung der attributiven adjektiva, beschränke mich dabei jedoch auf solche, die eine eigenschaft bezeichnen, wie „gut“, „gross“, „schön“ u. dergl., schliesse also zahlwörter und adjektivisch deklinirte pronomina aus.

In allen lebenden germanischen sprachen ist die regelrechte stellung der adjektivischen attribute die *vor* dem substantivum.

Aber es gibt ausnahmen, nicht nur in der poesie, von der ich ganz absehen will, sondern auch in der alltäglichen umgangssprache; nur treten diese ausnahmen nicht überall gleich häufig auf. Schweden, norweger, dänen und niederländer halten wohl am festesten an der regel; sieht man von dem ganz interjektionsartigen *godalmächtig* der holländer und dem wohl nicht all zu häufig nachgesetzten schwedischen *lilla*, wie in *pappa lilla* „väterchen liebes!“, ab, so darf man sogar vielleicht behaupten: sie alle lassen ausnahmen überhaupt nicht zu. Etwas mehr freiheit gestatten sich die engländer. Namentlich die liebkosung sprengt die sonst recht festen bander der sitte, und man lässt ein *dear* dem substantivum nicht selten folgen. Noch häufiger jedoch findet sich das nachgestellte adjektivische attribut im deutschen, regelmässig freilich nur in einer einzigen, aber oft wiederkehrenden stimmung, und zwar beim fluchen. Da heisst es auf einmal, aller grammatik zuwider: „schuft verdammter“, „heupferd verfluchtes“ und so fort.

Das ist die thatsache, scheint mir wenigstens die thatsache zu sein. Was aber verrät sie uns?

Wo es sitte ist, die attributiven adjektiva dem substantivum vorausgehen zu lassen, wo man also etwa sagt „das schöne, starke, grosse pferd“, da ist man gezwungen, schon bei der äusserung des wortes „schön“ an das pferd als den träger der durch das adjektivum bezeichneten eigenschaft zu denken. Wo die umgekehrte wortfolge herrscht, da braucht man sich dagegen bei der benennung des objekts noch gar nicht klar darüber zu sein, ob man überhaupt adjektive hinzufügen soll oder nicht. Mithin verlangt die sitte, das attribut dem substantivum voranzustellen, mehr vorbedacht vom sprecher als die entgegengesetzte gewohnheit. Dies gilt nun aber auch für die hörer. Man wird vielleicht einwenden, für diese sei es gleichgültig, ob das adjektivum vorangehe oder folge. Denn sie müssten sich des objektes als des trägers der eigenschaften in jedem falle bewusst sein. Das ist nun allerdings wahr. Aber die dem substantivum vorangestellten adjektiva sind schwerer zu verstehen als die ihm folgenden. Wenn einer beginnt „das schöne...“, so ist dies für den hörer, der nicht wissen kann, ob das vieldeutige wort auf ein mädchen, ein haus, ein pferd oder vielleicht auf das wetter bezogen werden soll, ein lautkomplex, den er als ballast mitschleppt, bis das aufklärende substantivum „pferd“ erscheint.

Diese arbeit ist aber bei einer grösseren zahl von attributen keine geringe, wenn auch durch die aneinanderreihung mehrerer adjektiva die vieldeutigkeit jedes einzelnen mehr und mehr beschränkt wird. Wenn jemand sagt: „das schöne, grosse...“, so weiss man allerdings schon beim zweiten objektivum, dass das erstgenannte nicht auf das wetter bezogen werden kann; aber selbst die dreifache zahl beseitigt die mehrdeutigkeit natürlich noch nicht genügend. Hört man „das schöne, grosse, starke, prächtige, teure, weisse...“, so muss man sich noch immer auf eine überraschung gefasst machen; vielleicht folgt jetzt „pferd“, vielleicht aber auch „haus“, vielleicht auch „tischttuch“, vielleicht auch noch etwas anderes. Wo dagegen das objekt zuerst bezeichnet wird, da kann natürlich kein langer zweifel darüber herrschen, in welchem sinne jedes einzelne attributive adjektivum gebraucht wird. Die vorstellung des objektes wird wort für wort deutlicher und klarer. Man mag die einzelnen adjektiva vergessen, sie haben ihre schuldigkeit gethan, haben die anschaulichkeit des objektes gefördert, und der hörer kann, ohne auf die mittheilung neuer merkmale warten zu müssen, mühelos in empfang nehmen, was ihm geboten wird.

Deutet also die voranstellung des attributiven adjektivums auf ein bedächtiges wesen, so wird man vermuten dürfen, dass diese gewohnheit unter den phlegmatikern die weiteste verbreitung gefunden hat. Und dies ist auch der fall. In den sprachen der völker, denen ich geringe reizbarkeit bei vorherrschen der vorstellungen zuschreibe, gilt die voranstellung des adjektivischen attributes — ebenso wie die des genitivus und objektskasus — unbedingt als regel, und wenn man von der poetischen redeweise absieht, dann ist wohl überhaupt keine ausnahme zu verzeichnen. Um jedoch ja nicht mehr zu behaupten, als man behaupten darf, führe ich die sprachen einzeln an, von denen ich es auf grund von grammatiken oder texten glaube annehmen zu dürfen. Es sind zunächst 12 sprachen von angehörigen der dravida-rasse, das santhal, mundari, sinhalesische, tamil, malayalam, telugu, kanaresische, tulu, kudagu, toda, oraon, brahui; sodann 16 uralische, nämlich das jurakische, tawgy, ostjak-samojedische, jennisseische, kamassinische, finnische (suomi), ehstnische, livische, lappische, ostjakische, wogulische,

magyarische, syrjänische, wotjakische, tscheremissische und mordwinische; ferner 11 altaische, nämlich das jakutische, uigurische, tschagataische, turkmenische, türkische (osmanische), mongolische, kalmückische, burätische, tungusische, japanische und das mandchu; endlich 6 idiome, die von angehörigen der sogenannten hyperboreer-rasse gesprochen werden, nämlich das jenissei-ostjakische, kottische, jukagirische, tschuktschische, aleutische und die sprache der ainu.

Auf amerikanischem gebiete, dessen eingeborenen ich geringe reizbarkeit und ein vorherrschen der gefühle zuschreibe, zeigt sich nicht dieselbe einstimmigkeit hinsichtlich der stellung des adjektivischen attributs. Von 41 sprachen, über die mir genügend zuverlässige angaben vorliegen, findet sich in 19 die vorausstellung des adjektivs als regel, in 19 die nachstellung, und in 3 ist beides ohne erkennbaren unterschied üblich. Die 19 stämme, die das adjektivische attribut in der regel voranstellen, sind die algonkin, kri, odschibwe, lenni-lennape, tscherokesen, mutsun, azteken, otomi, maja, kitsche, arowaken, die festland-karaiben, junka (junga), peruaner, tschikitos, guaikuren, molutsche, kolorados und feuerländer. Die 19 stämme, die das nomen voranstellen, sind die eskimos, tschippewjan, mikmak, irokesen, hidatsa, tschachta, timukua, köggaba, mischteken, moskito, goachira, kumanagota, bakairi, tschibtscha, guarani, tupi, kiriri, lules, botokuden. Die freie stellung findet sich im tschapanekischen sowie in der sprache der tehuelhet und der der insel-karaiben, obwohl letztere das adjektivum doch immerhin mit vorliebe vorausschicken.

Wie ist es nun zu erklären, dass die nach allen angaben höchst bedächtigen indianer nur zum teil die zu erwartende wortstellung aufweisen?

Wenn es thatsachen sind, die sich hier gegenüber stehen, dann drängen sie zu dem schluss, dass die voranstellung des attributiven adjektivs zwar auf mehr vorbedacht deutet als die nachstellung, dass ein bedächtiges wesen sich aber umgekehrt nicht unbedingt in der voranstellung des attributiven adjektivs äussern muss, sondern auch einen anderen ausdruck finden kann. Die eingeborenen Amerikas sind von hause aus fast alle jäger. Sie sind durch ihre lebensverhältnisse darin geschult worden,

bedächtig zu werke zu gehen, die objekte ihrer thätigkeit nie aus dem auge zu lassen; aber es ist mehr selbstbeherrschung als beschaulichkeit, was sich bei ihnen herausgebildet hat. Das aber, was die beschaulichkeit schafft, der zwang, die eigenart der dinge unablässig prüfend zu betrachten, das muss es eben sein, was auch die vorausstellung des attributiven adjektivs veranlasst. Es ist freilich nicht leicht zu entscheiden, wo ein derartiger zwang vorliegt, und wo es nicht der fall ist. Denn dazu gehört ein einblick in das leben aller völker, wie er zum teil noch gar nicht möglich ist. Es ist nicht nur die äusserste not, die der beschaffenheit der dinge aufmerksamkeit schenken lehrt; es kann auch geschehen, dass ein volk infolge altererbter trägheit sich nicht dazu aufraffen kann, die welt nach eigenem willen zu gestalten; es kann auch geschehen, dass gesteigerte lebensbedürfnisse handel und gewerbe hervorrufen, und dass man, um gewinnbringenden handel treiben zu können, auch in gelobten ländern ewig auf der suche nach vorteilhaften eigenschaften sein muss.

So kann auch bei völkern von grosser reizbarkeit die voranstellung der attributiven adjektiva vorkommen, wenn auch das umgekehrte als regel zu erwarten ist, da die leichtlebigkeit sich naturgemäss meist nur dort findet, wo es möglich ist, von der hand in den mund zu leben. Die abweichungen von der zu erwartenden wortfolge sind denn auch thatsächlich vereinzelte erscheinungen. Unter 79 sprachen oder dialekten von völkern, denen ich grosse reizbarkeit und ein vorherrschen von vorstellungen zuschreibe, finden sich nur 3, in denen das attributive adjektivum dem substantivum vorangeht, und zwar das nama-hottentottische, das efik und das saho. Freiheit in der stellung gestatten 4, das grebo, haussa, bedscha und ibo, wobei jedoch zu bemerken ist, dass im letzgenannten idiom die nachstellung entschieden bevorzugt wird. Also weisen 71 sprachen von 79 die vorausgesetzte wortfolge thatsächlich auf. Diese sind:

- 1) folgende bantu-sprachen: das xosa, zulu, karanga, tonga, nyanja, sagara, kami, sumbua, ganda, pokomo, majame, suaheli, shambala, boondei, zaramo, yao, mwera, herero, ndonga, mbunda, fiote, lunda, tabwa, chwana, suto, gwamba, chwabo, tshagga, mpongwe, dualla, benga, kele und subu.

Ich mache Sie jedoch darauf aufmerksam, dass ich nur diejenigen bantusprachen anführe, von denen ich zuverlässige grammatiken oder texte in der hand gehabt habe. Einer an gewissheit grenzenden wahrscheinlichkeit nach verlangen jedoch *sämtliche* bantu-dialekte, d. h. rund 150, dieselbe wortfolge.

- 2) Die sprache der k'kham-buschmänner;
- 3) folgende negersprachen: das wolof, bullom, temne, efe, yoruba, tschwi, nupe, adele, basa, kru, vei, mandingo, susu, bambara, serechule, sonzai, logone, wandala, baghirni, maba (mobba), tedā, kanuri, serēr, muzuk, dinka, bari;
- 4) folgende sprachen von angehörigen der nuba-rasse: das fulde, nubische, kunuma, barea, umale (tumale), oigob;
- 5) folgende hamitische sprachen: das ägyptische, koptische, tamascheq, galla, somali und bilin.

Ein wenig grösser, aber immer noch klein, ist die zahl der ausnahmen auf dem gebiete der sprachen, die von völkern mit cholerischem temperamente gesprochen werden, und zwar finden sich dieselben hauptsächlich unter den australischen idiomem, also in dem anerkanntermassen von der natur recht stiefmütterlich behandelten weltteile.

In den genügend bekannten polynesischen sprachen folgt das adjektivische attribut ausnahmslos seinem substantivum, nämlich im samoanischen, tongaischen, tahitischen, maori, hawaischen und marquesanischen. Unter den melanesischen sprachen findet sich nur eine einzige, in der das adjektivische attribut stets vorgestellt wird, nämlich die von Savo. In zweien, nämlich in der von Erromango und der der Gazellen-halbinsel wird vor- oder nachstellung anscheinend gleich häufig vorgenommen. Die andern — 27 an zahl — dulden nur die nachstellung, nämlich folgende: die sprache von Viti, Rotuma, Annatom, Tana, Maewo, Oba (Leper's Island), Arag (Aragh, Whitsuntide, Pentecost Island), Espiritu Santo, Ambrym, Sesake, Vate (Fate, Efate, Sandwich Island), Mota (Sugarloaf Island), Sadde Island (und zwar die dialekte von Pak, Leon, Sasar, Vuras, Mosin, Alo Teqel), Merlav (Star Island), Santa Maria (und zwar die dialekte von Gog und Lakon), Norbarbar (Ureparapara, Bligh Island), Lo, Deni (Santa Cruz), Nifilole (Nufilole), San Cristoval (Bauro),

Ulaua (Contrariétés-insel), Malanta (Mara), Guadalcanar (Gera, Gela), Florida (Anudha), Ysabel (und zwar die dialekte von Mahaga und Bugotu) und die von Neu-Lauenburg (Duke of York Island). Auf australischem gebiete ist — wie schon angedeutet — die nachstellung des adjektivischen attributes nicht so häufig. Sie herrscht in der dippil- und wiradhuri-sprache, sowie in der von Westaustralien. Im turrubul, minyung, in der sprache von Encounter Bay und Lake Macquerie dagegen ist die umgekehrte wortfolge die regel, und in zweien ist sie eine beliebige, nämlich in der Kamilaroi-sprache und der von Adelaide. In den malayischen idiomem ist die wortstellung meist eine ziemlich freie. Im tagalischen, bisayischen, pampangischen, formosanischen und im malagasi kann das adjektivische attribut dem substantivum vorangehen oder folgen, im malayischen (im engeren sinne), javanischen und dayakischen dagegen steht es immer nach.

Unter den völkern von mittlerer reizbarkeit und vorherrschenden vorstellungsverlauf sind die bedachtsamen, handelsbessenen chinesen wohl die einzigen, die das attributive adjektivum dem nomen ausnahmslos vorausgehen lassen. Die barmanen und khassia wenden beide arten der wortfolge an; die tibeter, siamesen, mon, kambodjaner und annamiten lassen das adjektivum dem substantivum immer folgen.

Im semitischen herrscht ziemlich grosse freiheit hinsichtlich der wortstellung; im allgemeinen zeigt sich aber doch eine unverkennbare neigung, das adjektivische attribut dem substantivum folgen zu lassen. Dies gilt entschieden für das babylonisch-assyrische, syrische, hebräische, biblisch-aramäische, arabische und maltesische, vielleicht auch für das äthiopische. Im tigrē wird das adjektivische attribut bald vor-, bald nachgestellt, wobei jedoch ersteres wohl als das häufiger vorkommende anzusehen ist. Im amharischen endlich geht das adjektivische attribut regelrecht dem nomen voraus.

Auf dem gebiete der kaukasischen sprachen ist dem charakter und der natur des landes entsprechend die voranstellung des adjektivischen attributes die regel. Im čerkessischen und abchasischen pflegt allerdings das nomen voranzugehen, und im kūrinishen, rutulischen und awarischen scheint beides ziemlich gleich häufig vorzukommen. In allen anderen kaukasischen

sprachen oder dialekten, über die hinreichend zuverlässige nachrichten vorliegen, geht jedoch das attributive adjektivum seinem substantivum immer oder doch meist voraus. Diese idiome sind: das cachurische, agulische, tabassaranische, arcinische, udische, dżekische, buduchische, chinalugische, surchinische, kara-kajtachische, der kubači- und akuša-dialekt, das chürkilinische (hyrkanische), madžalis-kajtachische, lakische (kazikumykische), andische, die dido- und chwarsī-sprache, das kapučinische, čecenische, gruzinische, imerische, der ingiloi-dialekt, das chevsurische, mingrelische, lazische und svanethische.

Im baskischen, das ich hinsichtlich des in ihm zum ausdruck kommenden grades des reizbarkeit mit den kaukasischen sprachen zu einer klasse vereinigt habe, wird das attributive adjektivum dem substantivum nachgestellt.

Im indogermanischen endlich herrscht, von einzelnen ausnahmen abgesehen, ziemlich grosse freiheit, wenn auch heute nicht mehr in dem masse wie in alten zeiten. In der mehrzahl der zu dieser gruppe zu rechnenden sprachen lässt sich jedoch die voranstellung des adjektivischen attributs — die nach ausweis der komposita aus ältester zeit stammt — wenigstens als regel für die ruhige alltagsprosa bezeichnen, so im altindischen, den neuindischen idiomem wie sindhi, hindi, panjabi, gujērati, marathi, oriya und bengali, im afghanischen, neu-armenischen, griechischen, lateinischen, litauischen, slavischen und germanischen.

Es verdient hervorgehoben zu werden, dass die im neu-armenischen ziemlich streng durchgeführte voranstellung des adjektivischen attributs in der älteren sprache kaum häufiger war als die nachstellung, dass aber auch auf indischem, slavischem und germanischem gebiete die ursprünglich nur beliebte und bevorzugte wortstellung die entgegengesetzte mehr und mehr verdrängt. Letztere, schon im älteren iranischen, dem alt-medischen und altpersischen beliebt, wird im kurdischen und neupersischen zu einer fast allein herrschenden. Die sprachen der kelten, der sorglosesten und erregbarsten unter allen indogermanen, d. h. das irische, gälische, kymrische, kornische und bretonische, lassen das attribut stets dem substantivum folgen, und im romanischen zeigt sich mindestens eine grosse vorliebe für diese wortstellung, so lange es sich um verstandesmässiges

unterscheiden ohne starken affekt handelt. Es lohnte sich wohl, jede einzelne kleinere sprachgruppe auf die geringfügigen, vielfach sich vor unseren augen herausbildenden verschiedenheiten hin zu prüfen. So ist es wohl etwas mehr als zufall, dass die wenigst bedächtigen unter den slaven, die polen, auch die voranstellung des attributs am wenigsten konsequent durchführen, ja die wortfolge der erregbaren völker zu bevorzugen scheinen. Ich glaube in der that, ein kurzer gruss wie *dzień dobry* mit vorausgehendem substantiv sagt dem, der da weiss, dass die slovenen *dober dan*, die serben *d'obar dān* und die bulgaren *dobar den* gebrauchen, etwas mehr als nur „guten tag“.

Doch ein eingehen auf derartige einzelheiten ist leider nicht möglich. Nur auf eins muss ich noch aufmerksam machen, obwohl es sich vielleicht jeder selbst sagen kann und sagt: wenn irgend eine wortstellung traditionell wird, dann wird die von ihr abweichende ein ausdruck der emphase und, da alles nachdrückliche reden gefühl oder gar affekt verrät, ein ausdruck des gefühlvorwaltens. So dient im romanischem das dem substantivum vorausgehende adjektivum nicht wie das nachgestellte dazu, ein dem verstand erwünschtes unterscheidendes merkmal festzustellen, sondern eine affekt erregende eigenschaft hervorzuheben. So ist *un savant homme* ein mann, dessen gelehrsamkeit man anstaunen möchte, *un homme savant* dagegen ein zum gelehrtenstande zu rechnendes individuum. So heisst es zwar *un habit bleu*; aber wenn man nicht von einem anzug redet, sondern vom himmel, den man mit entzücken betrachtet, dann sagt man *le bleu ciel*. „Schwarzes tuch“ heisst *du drap noir*, aber „ein schwarzer undank“ lässt sich nicht so kaltblütig besprechen, dass man das adjektivum folgen lassen könnte; es muss heissen: *une noire ingratitude*. So erklärt es sich auch, dass adjektiva, die meist dem substantivum folgen, vorangehn, wenn man schon weiss, dass dem objekte die durch das adjektivum bezeichnete eigenschaft zukommt.

Im germanischen nun, wo das attributive adjektivum dem substantivum der regel nach vorausgeht, dient natürlich die nachstellung zum ausdruck eines gesteigerten gefühls. Jeder germane fühlt ja auch, dass „ein röslein rot“ etwas anderes für ihn ist als „ein rotes röslein“.

Fragen wir uns nun noch einmal: was verrät die thatsache, dass wir deutsche das adjektivum dem substantivum häufiger folgen lassen, als die andern germanen es thun? Einmal weist sie auf ein geringeres mass von vorbedacht als das unsern stammverwandten zuzuerkennende, und sodann deutet es auch noch auf ein vorherrschen des gefühls, was beides mit den bisherigen ergebnissen meiner untersuchung in einklang steht.

Eine bestätigung bietet auch noch die eigentümlichkeit des deutschen, das verbum zuweilen dem subjekte voranzustellen. Man darf wohl annehmen, dass die wortfolge verbum — subjekt nur bei solchen völkern zur allein herrschaft gelangen kann, die ihrem handeln nicht allzuviel erwägung vorausgehn lassen. Ein derartiges dem ruhigen urteilen widerstrebendes herausplatzen ist ja auch eine unüberlegte handlung und zwar eine, die wegen der häufigkeit des vorkommens zum gefährlichen vorbilde wird. Diese wortstellung findet sich denn auch bei den völkern, denen ich ein vorherrschen von vorstellungen zuschreibe, nur als eine ganz seltene erscheinung, und zwar als ausnahme im magyarschen und als regel im ägyptischen und koptischen. Verhältnismässig häufig dagegen lässt sie sich bei den völkern nachweisen, für die ein vorwalten der gefühle anzunehmen ist, und am häufigsten natürlich da, wo dieses mit grosser erregbarkeit verbunden ist.

Im polynesischen, also im samoanischen, tongaischen, tahitischen, maori, hawaischen und marquesanischen, gilt die stellung verb — subjekt — objekt unbedingt als die normale. Abgesehen vom samoanischen und tongaischen scheint auf diesem gebiete eine andre überhaupt nicht vorzukommen. Im melanesischen ist sie nicht ganz so häufig, immerhin aber nicht selten. Sie findet sich, zum teil neben einer andern wortfolge, auf Annatom (Aneiteum, Aneityum), Viti, San Cristoval (Bauro), Guadalcanar (Gera, Gela), Florida (Anudha), Ysabel, Savo und auf der Gazellen-halbinsel.

In Australien und Amerika kommt sie nur selten vor, so in der Sprache vom Lake Macquerie, im tsapanekischen und auch sonst noch als ausnahme. Bei den semiten dagegen ist die voranstellung des verbs wieder sehr beliebt oder doch sehr beliebt gewesen. Denn am häufigsten ist sie in den älteren

sprachen nachzuweisen, wie im babylonisch-assyrischen, hebräischen, biblisch-aramäischen, altarabischen und äthiopischen.

Im indogermanischen scheint ursprünglich volle freiheit geherrscht zu haben. Die voranstellung des nominalen subjekts ist jedoch im laufe der zeit fast überall zur regel geworden. Nur im keltischen eröffnet das verbum stets den satz. Diese wortfolge war im älteren germanischen höchstwahrscheinlich auch noch die bevorzugte. Die stärke unserer leidenschaft hat aber offenbar abgenommen. Denn heute ist's bekanntlich anders. Aber auch im einfachen aussagesatze, auf dessen betrachtung ich mich beschränke, kommt selbst ohne vorausgehendes adverb die eröffnung des satzes durch das verbum noch vor. Sobald die rede leidenschaftlich wird, drängt sich das aussagewort vor, bis an die spitze. Während ein ruhiger erzähler etwa sagt: „der herr kam auf mich zu und sagte . . .“, heisst's beim erregten: „kam der mensch auf mich zu und sagte . . .“.

Wie weit wir in der häufigkeit derartiger wendungen die andern germanen übertreffen, weiss ich nicht, aber dass wir es thun, glaube ich behaupten zu dürfen, und wenn es sich auch nur um gelegentliche erscheinungen handelt, so bleiben sie doch immerhin bemerkenswerte kennzeichen.

In engem zusammenhang mit der wortfolge steht eine in hohem grade charakteristische verschiedenheit in der art der satzverbindung. Völker, die bedächtig alles einen satzteil näher bestimmende diesem vorausschicken, also auch die attribute unterordnend voranstellen, werden aller erwartung nach nicht anders verfahren, wenn es ihnen darum zu thun ist, den ganzen satz nun wieder einem grösseren ganzen als teil einzufügen. Partizipiale und gerundiale konstruktionen sowie die verwandlung von nebensätzen in komposita werden eine grosse rolle spielen. Diejenigen völker dagegen, die das bestimmende appositionsartig folgen lassen, die gewissermassen dasselbe objekt unter immer neuer einseitiger beleuchtung zeigen, der eingebung des augenblicks nachgebend, die werden auch ihre — stets kurzen — sätze ebenso lose aneinanderreihen, vielleicht durch ein immer wiederkehrendes „und“ verbinden, aber nie verraten, was die hauptsache, was die nebensache ist. Und sie können dies nicht thun, weil ihnen das im augenblick vorschwebende immer das

wichtigste ist und daher alles, weil eben jeder augenblick gleiche rechte hat, auch gleich viel gilt.

Nicht um zu beweisen — dazu fehlt mir hier vor allem die zeit —, sondern nur um der veranschaulichung willen führe ich Ihnen zwei probeleistungen vor, die zur kennzeichnung der extreme geeignet scheinen.

Ich beginne mit der mitteilung eines türkischen schwankes, dessen held Nasr-ed-din, eine unserm Eulenspiegel entsprechende persönlichkeit ist. Die klleine erzählung lautet:

hoğa Nasr-ed-din bir gün bir yrmaq-kenâr-
meister Nasr-ed-din ein(es) tag(es) ein(em) fluss-ufer-
yn-a var-yp otur-ur-iken on dane a'ma
sein(em)-zu gegangen-seiend setz-end-seiend zehn stück blind(e)
gel-ir-ler ve hoğa-ile yrmaq-dan bir-er bir-er
komm-ende und meister-mit fluss-über ein(en)-je ein(en)-je
geç-ir-il-me-sin-e bir-er pâl-a
hinübergehn-gemacht-werden-nicht-seinem-zu einem-je pfennig-zu
qawl u qarar ed-er-ler. hoğa bun-lar-y bir-er
wort und versicherung mach-end-e. meister dies-e-da ein(en)-je
bir-er geç-ir-ir iken bir-ini yrmaq-şu-ju
ein(en)-je hinübergehn-machend seiend ein-en fluss-wasser-da
toparlaj-yp götür-ür; a'ma-lar ferjada başla-r-lar
mitgerissen-habend forttrag-end; blind-e geschrei-zu beginn-end-e
hoğa niçin ferjad ed-er-siniz? ha bir pâl
meister warum geschrei mach-end-ihr? nun ein(en) pfennig
eksik wer-in de-miş.
weniger geb-et sag-te.

Dies ist etwa folgendermassen wiederzugeben: „Der meister Nasr-ed-din ging eines tages an das ufer eines flusses und setzte sich dort nieder. Da kamen zehn blinde und machten mit dem meister aus, er sollte sie, einen nach dem andern, für je einen pfennig über den fluss bringen. Als nun der meister sie einen nach dem andern hinüberbrachte, erfasste einen von ihnen das wasser des flusses und riss ihn mit sich fort. Da fingen die blinden an zu schreien. Was schreit ihr? sagte der meister darauf, gebt mir eben einen pfennig weniger.“

Vergleichen Sie nun mit dieser kleinen türkischen erzählung voll schwerfälliger bedachtsamkeit im reden folgenden

kurzen bericht der tonga über eine ehrfurchtsvoll angestaunte schwimmübung Livingstones:

Ba-tonga ba-ti Leza u-kede 'u ma-nzi mu
 Die tonga sie-sagen gott er-leben in[nenseite] wasser bei
Siongo. Munari mu-nkua, mu-njilisimane u-a-
 Viktoria-fälle. Livingstone, weisser, engländer, er-gehn-
ka ya ku-li ng-ue, u-a-njila mu-
 fortgehn gehn platz-sich befinden ist-er, er-gehn-gehn innenseite-
a-kale u-a-ka zua. U-a-ti nd-ime
 von-ende er-gehn-fortgehn herauskommen. Er-gehn-sagen ist-ich
muana a Leza ndi-la njila awa. bo ba-a-ti,
 kind von gott ich-können gehn hier. Sie, sie-gehn-sagen,
pe t-insi u-la njila u-la fua. Ue u-a-
 nein nicht-sein du-können gehn du-werden sterben. Er er-gehn-
ti, pe t-insi ndi-la fua. m-pawo u-a-
 sagen, nein, nicht-sein ich-werden sterben. Es ist-dann er-gehn-
njila, u-a-yala a bu-enga pa a-ka-
 eintreten er-gehn-strecken nähe ufer nähe es(= das wasser)-gehn-
selelela, u-a-njila u-ma-nzi, u-a-zua.
 hinabrauschen, er-gehn-eintreten innenseite-wasser, er-gehn-
 [herauskommen.]

In erträgliches deutsch übertragen, würde diese geschichte etwa so lauten:

„Die tonga behaupten, gott lebe im wasser in der nähe der Viktoria-fälle. Ein europäer, der engländer Livingstone, ist einst zu ihm gelangt. Denn er ist bis auf den grund des wassers gegangen und dann wieder emporgestiegen. Als er behauptete, er sei ein christ, ein kind des wahren gottes, und daher im stande, ohne gefahr für sein leben in das wasser zu gehn, erklärte man ihm, er könne das nicht thun, werde vielmehr darin umkommen. Darauf erwiderte er: 'Nein, ich werde nicht sterben', und nachdem er dann das ufer entlang bis zum wasserfall hinaufgegangen war, tauchte er unter und kam nach kurzer zeit wieder herauf.“

Diese beiden arten der satzverbindung, die unterordnende und anreihende, lassen sich auch auf dem indogermanischen gebiete nachweisen. Aber die verschiedenheit ist natürlich eine geringere.

Ich muss mich wieder mit zwei beispielen begnügen. Das erste, das ich anführen werde, ist der indischen litteratur entnommen, und zwar dem *Hitopadescha*, einer sammlung von fabeln und fabelartigen kleinen erzählungen. Das zweite entstammt der irischen litteratur, und zwar einer geschichte, die den titel *Tōruigheacht Dhiarmuda agus Ghrainne* trägt, d. h. „Die verfolgung des Diarmuid und Grainne“.

Mein erstes beispiel lautet:

asti gautamāranyē mahatapa nama munih. tēnās-
 ist gautama-wald-in Mahātapah name(ns) einsiedler.
ramasannidhanē (aus: *tēna-aśrama-saṇ-nidhanē*) *mūṣika-śavakah*
 durch den klausen-nähe-in maus-junges
kaka-mukhad-bhraṣṭō dṛṣṭaḥ tatō dayalunā
 krähen-schnabel-aus gefallenes gesehenes da durch mitleidigen
tēna muninā nīvara-kapāḥ sa samvardhitāḥ tam ca
 den einsiedler reis-körnern-mit es aufgefüttertes. die (akk.) und
mūṣikam khaditum-unudhavan-biḍalō munina
 maus fressen-nachlaufen-katze durch den einsiedler
dṛṣṭaḥ paścat tapaḥ prabhavāt tēna muninā mūṣikō
 gesehene dann busse kraft aus durch den einsiedler die maus
baliṣṭō bidalaḥ kṛtaḥ. sa bidalaḥ kukkurad bibheti.
 stärkste katze gemachte. die katze vor einem hund erbebt.
tatō 'sau kukkurah kṛtaḥ. kukkurasya vyagrān mahad
 da sie hund gemachte. des hundes vor tiger grosse
bhayam. tad-antarani sa vyaghrāḥ kṛtaḥ atha
 furcht. das-ohne zwischenraum der ein tiger gemachter. doch
vyaghram api tam mūṣika-nirviṣeṣam paśyati munih.
 tiger den maus-nicht verschiedenen betrachtet der einsiedler
ataḥ sarve tatra-stha janās tam vyaghram dṛṣṭvā
 von da alle dort befindlichen leute den tiger sehend
vadanti anēna muninā mūṣikō 'yaṁ vyaghratām
 sagen durch diesen einsiedler die maus diese zur tigerschaft
nītaḥ etačcrutvā sa vyaghrāḥ savyathō 'cintayat. yavad
 geführte. dies hörend der tiger bekümmert dachte solange
anēna muninā jīvītvayam tavad idam mama
 durch diesen einsiedler zu leben seiend solange diese meine
svarūpakhyanaṁ akṛtikaraṁ na palayīṣyate.
 herkunft-erzählung unehre-machende nicht wird aufhören.

iti samalōcya munim hantum samudyataḥ. tatō
 so betrachtend den einsiedler töten herangegangen. darauf
munina tasya čikīrṣitaṁ jñatva punar mūṣikō
 durch den einsiedler dessen absicht kennend wieder maus
bhavetyukta (aus: *bhava iti ukta*) *mūṣika ēva kṛtaḥ.*
 sei so sprechend maus eben gemacht.

Dies wäre etwa folgendermassen wiederzugeben: „Im büsserwalde Gautamas lebte ein einsiedler namens Makātapah (d. h. „strenge busse übender“). Dieser fand in der nähe seiner klause ein mäuschen, das einer krähe aus dem schnabel gefallen war. Der mitleidige einsiedler fütterte es mit reiskörnern auf. Einst sah da der einsiedler eine katze, die das mäuschen verfolgte, um es zu fressen, und da verwandelte er es kraft seiner durch die busse erworbenen macht in eine katze. Diese katze aber geriet vor einem hunde in furcht, und so verwandelte er sie in einen hund. Diesem hunde flösste ein tiger grosse furcht ein, und sofort wurde er vom einsiedler auch in einen tiger verwandelt. Doch der einsiedler betrachtete den tiger immer so, als wenn er noch ein mäuschen wäre. Und alle besucher, die den tiger sahn, sagten: das ist das mäuschen, das durch diesen einsiedler in einen tiger verwandelt worden ist. Der tiger, der dies hörte, dachte: so lange dieser einsiedler lebt, wird man nicht aufhören, sich von meiner unehrvollen herkunft zu erzählen. Mit diesem gedanken ging er auf den einsiedler zu, um ihn zu töten. Der einsiedler aber, der seine absicht durchschaute, sagte: sei eine maus! und verwandelte ihn so wieder in eine solche.“

Das zweite beispiel, das ich mir anzuführen vorgenommen habe, ist folgendes:

Ro-éirigh Diarmuid go moch agus ro-chuir Gráinne i
 erhob sich Diarmuid früh und setzte Grainne in
n-a suidhe, agus adubhairt ria faire do dheunamh ar
 ihr sitzen, und sprach mit ihr wache zu machen auf
son Mhuadháin, agus go rachfadh féin
 angelegenheit Muadháns, und dass er würde gehn selbst
do shiubhal na tíre i n-a thimchioll.
 zum durch-wandern des landes in seinem umkreis.

Das heisst: „Diarmuid erhob sich früh und weckte auch Grainne auf. Dann befahl er ihr für Muadhán zu wachen, da er selbst sich in der umgebung umsehn wolle.“

Nach dieser langen einleitung werden Sie nun selbst jene kleinen differenzen zu würdigen verstehen, die sich auf germanischem boden hinsichtlich des gebrauchs der gerundiven und partizipalen konstruktionen feststellen lassen.

Betrachten Sie folgendes beispiel aus dem niederländischen:

Zich nauwelijks een jaar op de letterkunde toegelegt hebbende, had hij een werk gereed. „Nach einjähriger beschäftigung mit der litteratur hatte er ein werk fertig.“

Dass diese ausdrucksweise mehr an die der türken als an die der tonga erinnert, ist klar. Nun ist sie nächst dem niederländischen wohl dem englischen am meisten vertraut, im nordischen weniger beliebt und im deutschen noch seltener.

Auch hierin verrät sich also wieder bei unsern stammesgenossen ein wenig von dem phlegma, auf das ich schon wiederholt habe hinweisen müssen.

Marburg.

F. N. FINCK.

BERICHTE.

II. HAUPTVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES IN DRESDEN.

2. und 3. juli 1898.

Die diesjährige, zweite hauptversammlung des S. N.-V. erstreckte sich auf zwei tage und hatte damit gegen die drei vorausgegangenen neuphilologentage in Sachsen eine bedeutsame erweiterung erfahren. Wiederholt war schon darauf hingewiesen worden, wie anregend und förderlich es ist, wenn die lehrer gelegenheit finden können, den unterrichtsstunden ihrer kollegen beizuwohnen. Auf eine durch dr. K. Meier gegebene anregung hin beschloss daher der vorstand, zu versuchen, diesen gedanken zu verwirklichen und an dem der hauptversammlung vorausgehenden sonnabend die erlaubnis zum hospitiren an einzelnen dresdner anstalten zu erwirken. Naturgemäss konnte bei dieser veranstaltung, die wohl zum ersten male mit einer versammlung von sächsischen lehrern verbunden war, und für die also keinerlei erfahrungen verwertet werden konnten, nicht gleich ein umfassendes, vielseitiges programm aufgestellt werden. Vielmehr hielt es der vorstand für angezeigt, sich zunächst zu beschränken; schon aus der erwägung heraus, dass bei der kürze der zeit und den örtlichen schwierigkeiten der grossstadt es sich mehr empfiehlt, sich auf einem gebiete nach einer gewissen richtung hin zu orientiren, als die möglichkeit zu bieten, mannigfache, aber widerstreitende und wenig haftende eindrücke zu empfangen. Man zog daher vorwiegend den französischen unterricht in betracht und suchte besonders günstige umstände zu verwerten. Der vorstand durfte voraussetzen, dass es für die lehrer der neueren sprachen erwünscht war, die verfasser zweier bekannter unterrichtswerke selbst bei der arbeit zu sehen und einblick zu gewinnen in den unterrichtsbetrieb an der Dreikönigsschule, dem dresdener reform-realgymnasium. Die dargebotene gelegenheit wurde ausserordentlich lebhaft benutzt: gegen sechzig lehrer der neueren sprachen waren bereits sonnabend, den 2. juli, in Dresden erschienen, um in den stunden von 8—12 uhr dem unterricht an der Kreuzschule und dem Vitzthumschen gymnasium, sowie an der Dreikönigsschule (r.-g.) beizuwohnen. Es ist dies wohl der beste beweis, wie lebhaft in der lehrerschaft der wunsch nach unmittelbarer anregung und persönlicher anschauung empfunden wird. So wurde denn dem vorstand auch wiederholt unter aus-

drücken lebhafter befriedigung dank für diese veranstaltung gesagt und der wunsch daran geschlossen, es möchten bei den folgenden versammlungen ähnliche veranstaltungen getroffen werden.

Nach schluss des unterrichtes, von 12—1 uhr, sowie am folgenden tage von 10—11 uhr, war gelegenheit, die von dr. K. Meier veranstaltete ausstellung von anschauungsmitteln zum französischen unterricht zu besichtigen. Ausgestellt waren charakteristische blätter aus folgenden werken: zur kenntnis des heeres: *Album militaire* (14 livraisons à 1 fr.) und *L'Armée française* par Ed. Detaille (7 livraisons à 1 fr., Paris, L. Baschet); zur geschichte: A. Parmentier, *Album historique*, tome III (formera 16 livraisons à 0,75 fr., Paris, Armand Colin et Cie.), *La Révolution française d'après 2000 peintures, gravures, sculptures, estampes, médailles, objets, . . . du temps* publ. sous la direction de M. Armand Dayot (31 fascicules à 60 cent., Paris, E. Flammarion), *Napoléon, d'après les peintres, les sculpteurs et les graveurs* (10 livraisons à 60 cent., Paris, Hachette), *Journées révolutionnaires 1830; 1848* par Armand Dayot (16 fascic. à 0,60 fr., Paris, E. Flammarion); zur kenntnis des landes: *Atlas Larousse illustré* (15 fascic. à 60 cent., Paris, Librairie Larousse), *La Terre de France* (fascic. 1—19 à 60 cent., Paris, L. Boulanger), *Le Beau Pays de France, Paris* (20 fascic. à 60 cent., Paris, Bibliothèque universelle en couleurs); zum schulwesen: *Figaro illustré*, octobre 1896, numéro spécial: *Lycéens et Lycéennes* (3 fr., Paris, 26 rue Drouot); zur kunst: eine anzahl photographien, sowie blätter aus dem *Museum* (jahrg. I—III, je 20 liefgn. zu 1 m., Berlin und Stuttgart, W. Spemann).

Über die verwendung dieser anschauungsmittel äusserte sich der aussteller ungefähr folgendermassen:

„Bisweilen werden die realien zu sehr in den vordergrund des unterrichts gerückt, der doch in erster linie sprachunterricht sein soll, so dass man des guten wohl hie und da zu viel thut; um ihrer selbst willen sollten anschauungsmittel nicht im unterricht verwendet werden, vielmehr sollen sie nur als hilfsmittel dienen. Da es aber aufgabe des unterrichts ist, begriffe zu bilden, so kann der unterricht, wenn er seine aufgabe erfüllen will, nicht vielseitiger anschauung entbehren, auf der allein begriffe sich aufbauen. Besonders bei geschichtlichen und geographischen stoffen ist anschauungsmaterial unerlässlich, wenn überhaupt der schüler mit namen von personen einen begriff der persönlichkeiten und bei ortsnamen irgend eine vorstellung der örtlichkeit erlangen soll. Ebenso ist es beim vorkommen von bildenden künftlern und ihren werken wünschenswert, dass der schüler durch anschauung einzelner werke einen begriff von der künstlerischen individualität gewinne und dabei zur betrachtung und zum genuss des kunstwerkes geleitet werde. Andernfalls bleibt jeder name für den schüler wort, „schall und rauch“, etikette auf einer leeren flasche. Wenn irgend möglich soll daher die lektüre durch bildliche darstellungen belebt und gegenständlich betrieben werden, wodurch zugleich die phantasie angeregt wird, das wort in lebendige vorstellung der dinge umzusetzen.“

„Es darf aber keinesfalls durch dies heranziehen der anschauung die dem unterricht ohnehin knapp zugemessene zeit beschnitten werden. Es empfiehlt sich daher nicht, die bilder in der stunde herumzuzeigen oder herumgehen zu lassen, schon deshalb nicht, weil die hierzu nötige zeit zu der erzielten wirkung in keinem entsprechenden verhältnis steht: der eindruck, den der schüler so gewinnt, kann nur ein oberflächlicher sein, ganz abgesehen davon, dass die anschauungsmittel dabei leiden. Vielmehr ist anzuraten, die bilder an der wand im rahmen auszustellen, die so eingerichtet sind, dass die blätter jederzeit gewechselt werden können. Es versteht sich von selbst, dass die bilderwerke dann nicht gebunden werden können, sondern in einzelne blätter zerlegt in kästen aufzubewahren sind. Die schüler finden in den pausen, sowie vor beginn und nach schluss des unterrichts genügend zeit, die ausgestellten blätter sich eingehend zu betrachten, und die meist sehr kahlen wände der schulzimmer erhalten einen angemessenen schmuck, der infolge des häufigen wechsels die teilnahme der schüler immer von neuem erregt.

„Ebenso kann für die lektüre im wintersemester schon während des sommers durch ausstellung darauf bezüglicher bilder vorgearbeitet werden, besonders wenn sie von erläuterndem text begleitet sind. So kann die thätigkeit des auges in ausgedehntem masse herangezogen werden, ohne dass der unterricht störend beeinflusst wird. Bis jetzt hat nach dieser seite hin der lehrer meist seinen privatbesitz in den dienst des unterrichts gestellt, doch empfiehlt es sich, für die lehrmittelsammlungen den ankauf geeigneter werke zu beantragen.“

In demselben zimmer hatte herr prof. Scheffler das modell des Molière-theaters ausgestellt, das mit lebhaftem interesse betrachtet wurde. Leider war der herr aussteller durch unwohlsein verhindert, das theater in seinen einzelnen teilen zu erläutern.

Am nachmittag des 2. juli vereinigten sich eine grössere anzahl der anwesenden herren zu einem ausflug nach dem Luisenhof in Loschwitz. Freilich war die aussicht von diesem schönen punkte durch heftiges regengewetter sehr beeinträchtigt, was jedoch die gehobene stimmung der teilnehmer nicht herabdrückte.

Abends $\frac{1}{2}$ 8 uhr fanden sich die neuphilologen in stattlicher zahl in Kneists restaurant zu geselliger vereinigung zusammen. Prof. dr. Thiergen, der vorsitzende des S. N.-V., begrüßte die zahlreiche versammlung, sprach im anschluss hieran herrn prof. dr. Wülker anlässlich seines 25jährigen jubiläums als dozent an der landesuniversität Leipzig die glückwünsche der verbandsmitglieder aus und überreichte ihm dabei eine blumenspende. Prof. Wülker dankte für das freundliche gedenken und gab einen lichtvollen überblick über die neuphilologische bewegung während seiner 25-jährigen lehrthätigkeit. Besonders genussreich wurde der abend gestaltet durch die darbietungen des herrn Deläge (mitglied der dresdner gesellschaft), der sich in liebenswürdigster weise hatte bereit finden lassen, eine anzahl französischer gedichte vorzutragen. Mit besonderer freundlichkeit entsprach

er dem wunsche, namentlich die im unterrichte gelesenen dichter zu berücksichtigen, und so hatten die anwesenden den seltenen genuss, in musterhafter weise bekannte gedichte von Lafontaine, Béranger und Lamartine zu hören, woran sich noch bruchstücke aus Rostands *Cyrano de Bergerac* und ein längeres prosastück schlossen.

Die hauptversammlung fand sonntag den 3. juli in der aula der Dreikönigsschule statt. Ausgezeichnet wurde sie durch eine bemerkenswerte anzahl von ehrengästen. Im auftrag des ministeriums des kultus und öffentlichen unterrichtes war herr geh. schulrat dr. Vogel erschienen, das königl. kriegsministerium war vertreten durch herrn oberstlieutenant von Büнау, die stadt Dresden durch herrn bürgermeister Leupold und herrn stadtrat Bierer, ausserdem waren erschienen der kommandeur des königl. kadettenkorps, herr oberstlieutenant von Criegern, sowie der studien-direktor, prof. dr. Götze, herr oberregirungsrat dr. Gelbhaar, herr ober-schulrat Wohlrab, die herren gymnasialrektoren dr. Örtel, dr. Stürenburg, dr. Vogel, herr stadtschulrat dr. Prietzel, herr bezirksschulinspektor schul-rat Fink, die herren seminardirektoren dr. Buddensieg und Gröllich, die herren professoren dr. Hohlfeld und Partzsch sowie eine anzahl von freunden des verbandes.

Die teilnahme der verbandsmitglieder war eine sehr lebhafte, die zahl der teilnehmer war gegen das vorjahr wiederum gestiegen. Waren 1897 in Chemnitz durch 74 mitglieder 20 städte vertreten gewesen, so waren in Dresden aus 24 orten 87 verbandsmitglieder erschienen; und zwar aus Dresden (33), Leipzig (14), Chemnitz (5), Borna, Bautzen, Pirna (je 3), Leisnig, Freiberg, Werdau, Zwickau, Plauen, Meissen, Löbau, Mittweida (je 2), Döbeln, Glauchau, Grossenhain, Zittau, Wurzen, Rochlitz, Grimma, Aue, Radebeul, Oschatz (je 1). Die anwesenden lehrer unterrichteten an 44 verschiedenen anstalten, und zwar waren vertreten 12 gymnasien, 7 real-gymnasien, 17 realschulen, 4 handelsschulen, das königl. kadettenkorps, eine höhere Mädchenschule, die Berlitz School und die städtische fort-bildungsschule für mädchen in Leipzig.

Vom vorstande waren erschienen: prof. dr. Thiergen, vorsitzender; oberl. dr. Lüder, stellvertretender vorsitzender; oberlehrer dr. Börner und dr. Meier, schriftführer; oberl. Heine, kassenwart, sämtlich in Dresden, sowie die herren beisitzer universitätsprofessor dr. Wülker-Leipzig, rektor prof. dr. Fritzsche-Borna und prof. dr. M. Hartmann-Leipzig. Herr oberl. Barth-Oschatz war zur wiederherstellung seiner gesundheit beurlaubt und in folge dessen am erscheinen behindert.

Um 11 uhr eröffnete der vorsitzende des verbandes die verhandlungen mit einem begeistert aufgenommenen hoch auf se. majestät den könig Albert von Sachsen. Hierauf verlas er ein schreiben sr. exzellenz des herrn kriegs-ministers, wodurch dieser seine teilnahme für die neueren sprachen und für die bestrebungen des sächsischen neuphilologenverbandes bekundete, und erteilte sodann das wort dem stellvertretenden vorsitzenden, herrn dr. Lüder, zu folgender begrüßungsansprache:

„Hochgeehrte versammlung! Der vorstand des S. N.-V. hat mir den ehrenvollen auftrag erteilt, Sie bei beginn unserer verhandlungen von dieser stelle aus herzlich willkommen zu heissen. Mit freudiger genugthuung erfüllt es uns, dass unsere diesjährige tagung eine so grosse zahl von teilnehmern und gästen zusammengeführt hat, wie nie zuvor. Darum ist es meine vornehmste pflicht, allen gliedern dieser versammlung im namen des vorstandes für ihr erscheinen aufrichtig zu danken. Ehrerbietiger dank gebührt unter den ehrengästen vor allem den anwesenden vertretern unserer behörden. Zum ersten male dürfen wir in unserer mitte den leiter des sächsischen höheren schulwesens begrüssen, herrn geheimen schulrat dr. Vogel, der das werden und gedeihen unseres verbandes allezeit mit wohlwollender teilnahme verfolgt und mit seinem unschätzbaren rate gefördert hat. Wir dürfen in der anwesenheit des herrn geheimrates abermals einen hochehrwürdigen beweis dafür erblicken, dass die königl. staatsregierung, die erst kürzlich für die besserung der materiellen lage vieler unter uns so erfolgreich thätig gewesen, auch unsere auf förderung der fachinteressen gerichteten bestrebungen als erspriesslich anerkennt. Das gleiche wohlwollen wird uns aber auch von unseren städtischen behörden zu teil. Dies bezeugt uns erneut die anwesenheit des herrn bürgermeisters Leupold sowie die gegenwart verschiedener leitender herren aus der dresdner städtischen verwaltung; es wird schon durch den umstand bewiesen, dass der S. N.-V. seine zweite jahresversammlung in diesem prächtigen gebäude abhalten darf. Dankbarst begrüssen wir auch das erscheinen einiger herren vertreter des hohen königl. kriegsministeriums, das sein verständnis für die bedeutung der neueren sprachen und sein wohlwollen für die am kadettenkorps wirkenden neuphilologen allezeit in erfreulichster weise bethätigt hat. Zu aufrichtigem danke sind wir endlich jenen dresdner herren schulleitern und manchem kollegen verpflichtet, die, auch ohne neuphilologen zu sein, durch ihre gegenwart unseren ehrentag verschönen wollen. Besonders herzlicher dank gebührt unter diesen männern dem rektor der Dreikönigschule, herrn professor Vogel, dem schöpfer des ersten sächsischen reform-realgymnasiums, bei dem unsere bitte um unterkommen den freundlichsten vermittler gefunden hat.

„Ich fordere die mitglieder unseres verbandes auf, als ein zeichen des ehrerbietigen dankes, den wir unseren ehrengästen schulden, sich von den plätzen zu erheben.

„Für den vorstand unserer dresdner gesellschaft, der die ehre hat, in diesem jahre satzungsgemäss dem vorstande des S. N.-V. anzugehören und auf die führung der geschäfte einen massgebenden einfluss auszuüben, konnte über die wahl unseres diesmaligen versammlungsortes ein zweifel nicht bestehen. Nachdem die sächsischen neuphilologen 1895 in Leisnig, 1896 in Meissen und vergangenes jahr in Chemnitz sich zusammengefunden, hielten wir die zeit für gekommen, wo der verband seine jahresversammlung in der hauptstadt des landes abhalten dürfte. Das zahlreiche erscheinen unserer auswärtigen verbandsmitglieder, für das der vorstand und alle

dresdner berufsgenossen Ihnen zu aufrichtigem danke verpflichtet sind, zeugt am besten für die berechtigung unserer wahl. Dankbar dürfen wir es auch hervorheben, dass viele unter Ihnen sich an allem dem beteiligt haben, was die dresdner gesellschaft schon gestern für die mitglieder des landesvereins veranstaltet hat. Die diesmalige verteilung des für die sächsischen neuphilologen gebotenen auf zwei tage ist eine neuerung, für welche es einer rechtfertigung wohl nicht bedarf. Hat doch so mancher unter Ihnen gerne die gelegenheit benutzt, die unserem verbande angehörenden verfasser zweier neuerer unterrichtswerke praktisch thätig zu sehen, von dem eigenartigen lehrbetriebe an der ersten sächsischen reformschule einen eindruck zu gewinnen und in Dresdens herrlicher umgebung ein paar stunden dem freien verkehr mit den berufsgenossen zu widmen.

„Solche verbindung der pflege beruflicher interessen mit derjenigen schöner geselligkeit kennzeichnet am besten das wesen und den wert aller vereinigungen von der art unseres jungen verbands. Seine daseinsberechtigung sieht aber der S. N.-V. auch durch manche andere thatsache als vollkommen erwiesen an. Aus der verschmelzung der dresdner und der leipziger berufsgenossen hervorgegangen, umfasst unser verein nunmehr die weitaus meisten lehrer der neueren sprachen an den höheren schulen des landes. Mit stolz dürfen wir heute darauf hinweisen, dass unser verband den akademisch gebildeten vertretern aller anderen unterrichtsgebiete an den sächsischen höheren schulen mit dem beispiele des zusammenschlusses vorangegangen ist; und mit freudigem danke sei es hervorgehoben, dass die berechtigung mancher unserer wünsche in entsprechenden beschlüssen und verfügungen der hohen staatsregierung eine uns beglückende bestätigung gefunden hat.

„Meine verehrten damen und herren! Die anforderungen des neuphilologischen studiums und der folgenden berufsthätigkeit stellen die meisten von uns vor eine reihe von aufgaben, die durch eine eigenartige verbindung von theorie und praxis gekennzeichnet werden. Unser akademisches studium und die wissenschaftlichen prüfungen weisen uns vorwiegend auf die beschäftigung mit der vergangenheit; die aufgaben des berufes führen uns mitten hinein in das bunte leben der gegenwart. Der neuphilologe soll — wenn ich nicht irre — seine vornehmste aufgabe darin sehen, das wesen der beiden wichtigsten ausserdeutschen kulturvölker und ihrer sprachen wissenschaftlich zu erkennen und solche erkenntnis den heranwachsenden geschlechtern zu übermitteln. In dieser verbindung der vergangenheit mit der gegenwart, der theorie mit der praxis liegt für uns ein glück und zugleich eine gefahr. Es ist für uns ein *glück*, dass wir bei unseren philologischen studien uns nie dem frischen leben der gegenwart zu entfremden brauchen, dass unsere praktische berufsthätigkeit mit den höchsten leistungen *lebender* fremder völker auf geistigem gebiet in inniger verbindung steht. Es ist eine *gefahr* für uns, dass wir bei der erfüllung der alltäglichen berufspflichten die uns gestellte höchste aufgabe vergessen können: die deutsche jugend in ideal-wissenschaftlichem sinne zu bilden.

Aber wie *die zeiten* wohl für immer vorüber sind, da der philologe, wollte er anders diesen ehrennamen verdienen, sich nur mit den geistigen erzeugnissen *längst vergangener tage* beschäftigen durfte: so genügt in Deutschland schon lange nicht mehr für den lehrer des französischen und englischen eine nur oberflächliche kenntnis der lebenden fremdsprachen. Wir neuphilologen wollen wissenschaftlich und praktisch zugleich sein. Unser fach wird seine hohe bedeutung im organismus der höheren schulen nur dann behaupten, wenn seine vertreter sich vor der einseitigen betonung trockner stubengelehrsamkeit ebenso sorglich hüten wie vor unfruchtbarer und seichter sprachmeisterei. Durch die pflege einer vertieften erkenntnis des fremdländischen werden wir den uns anvertrauten geschlechtern zugleich das höchste vermitteln können, was wir der jugend zu bieten haben: die wertschätzung unserer eigenen heimat und sprache, die liebe zum deutschen vaterlande. Solcher patriotischen pflicht sind die deutschen neuphilologen wohl stets freudig eingedenk gewesen. Möchten die heutigen verhandlungen von dieser idealen auffassung unseres berufs erneutes zeugnis ablegen! — Mit diesem wunsche heisse ich Sie alle im namen des vorstandes nochmals herzlich willkommen!“

Hierauf ergriff das wort herr geb. schulrat dr. Vogel:

„Sehr geehrte anwesende! Gestatten Sie mir auch ein paar begrüßende sätze. Der dienstliche auftrag, der mir zu teil wurde, namens des ministeriums der heutigen sitzung beizuwohnen, ist mir im höchsten grade erfreulich gewesen, gibt er mir doch die willkommene gelegenheit, die lebhaft und tiefe freude zu bezeugen, die das ministerium empfindet über das rege leben und streben auf neusprachlichem gebiete, um das sich der neuphilologische verband ein besonderes verdienst erworben hat. Meine sehr geehrten herren! Es ist in letzter zeit gelegentlich wohl das urteil laut geworden, dass Sachsen bezüglich des neusprachlichen unterrichts hinter anderen staaten zurückgeblieben sei. Ich will dahin gestellt sein lassen, in wieweit dieses urteil berechtigt ist; bezeugen darf ich aber, dass mir in meiner zwölfjährigen thätigkeit als mitglied der reichs-schulkommission französische und englische prüfungsarbeiten aus allen deutschen bundesstaaten in grosser zahl vorgekommen sind. Den eindruck, dass unsere realschulen, um die es sich hauptsächlich handeln soll, im schriftlichen wesentlich zurück seien, habe ich durchaus nicht erhalten. Ganz im gegen teil. Die mündlichen leistungen kann ich allerdings nicht beurteilen, und ich möchte von vornherein zugeben, dass das französische hannöverscher und königsberger schüler etwas besser klingen mag, als das vogtländischer und erzgebirgischer. Zugeben muss ich allerdings ohne weiteres, dass wir zurückgeblieben sind in bezug auf die regulative. Unsere lehrordnung von 1884 entspricht entschieden nicht mehr dem bedürfnis der zeit und würde längst durch eine andere ersetzt worden sein, wenn nicht einerseits eine beträchtliche meinungsverschiedenheit unter den zunächst sachverständigen rektoren und andererseits gewisse schulpolitische erwägungen, die mit französisch und englisch nichts zu thun haben, das verhindert hätten. Dieses

manko gebe ich ganz unumwunden aus innerster überzeugung zu. Andererseits möchte ich aber doch feststellen, dass wir grosse freiheit bezüglich der methode an gymnasien, realgymnasien und realschulen gelassen haben. Die bücher von Reum, Börner, Breymann u. Möller, Bierbaum haben ungehindert an den schulen gebraucht werden können, trotz des wortlautes einer verordnung, die eigentlich auf eine andere methodik hinweist. So werden die herren sagen müssen, dass das ausreichende freiheit ist. Die heisssporne hätten freilich lieber gesehen, eine schneidige regirung hätte von vornherein gleich nur die auswahl etwa zwischen Bierbaum und Breymann zugestanden. Das hat die sächsische regirung schon den neuphilologen nicht anthun wollen, weil das geradezu eine degradation derselben gewesen wäre im vergleich zu lehrern andrer art, die in bezug auf die wahl der lehrbücher grössere freiheit geniessen. Ich möchte weiter feststellen, dass bei der lektüre auch weitgehende freiheit gestattet worden ist, dass wir das zurücktreten älterer französischer klassiker zu gunsten neuerer autoren haben geschehen lassen. Ich möchte ferner hervorheben, dass ich — nun muss ich allerdings meine wenigkeit erwähnen — als kommissar an die grammatische korrektheit der abiturienten keineswegs einen kleintlichen massstab angelegt habe, dass ich die gegen früher grössere fertigkeit in der handhabung der sprache als gegengewicht habe gelten lassen gegen eine hie und da zu tage tretende unsicherheit in der grammatischen fertigkeit. Also ich glaube, innerhalb oder auf grund eines — wie ich zugebe — nicht zeitgemässen regulativs hat die regirung der neuen bewegung licht und luft ausreichend gelassen. Gewisse schranken müssen natürlich gesetzt sein. Der unterricht, wie er auch erteilt wird, muss bildend sein. Es genügt nicht, dass den schülern fremdsprachlicher unterricht erteilt werde — er muss sich eingliedern in die bildungsaufgaben der ganzen schule, und dass uns da gewisse dinge minder einträglich gewesen sind, spreche ich unumwunden aus. Was das grammatische betrifft, so erkläre ich feierlich und bestimmt vor diesen zeugen, dass ich nicht daran denke, dem französischen und englischen unterrichte die verpflichtung aufzuerlegen, die schüler formal und logisch zu schulen, d. h. soviel grammatik zu treiben und soviel skripta schreiben zu lassen, dass nach dieser seite ein beträchtlicher gewinn erzielt wird. Diese aufgabe ist diesem unterrichte nicht zuzuweisen. Es ist ferner ganz in der ordnung und den zeitverhältnissen entsprechend, dass die französische tragödie mehr und mehr zurücktritt, dass wesentlich nur an den vollanstalten einzelne proben diese dichtung vertreten. So sehen Sie, meine herren, sind wir gar nicht so ängstlich und zaghaft und reaktionär, wie wir gelegentlich geschildert werden, als dass wir nicht mit voller herzlicher freude die neue bewegung prüfen sollten. Wenn man bezüglich des grammatischen nachsicht walten lässt, wird man — denn jedes fach soll doch ordentlich arbeiten — unentwegt an gewissen grammatischen forderungen festhalten müssen. Wenn ein abiturient über den gebrauch des *subjonctif* entschieden nicht ausreichend unterrichtet ist, so kann alle bekanntschaft mit den brücken und kirchen von Paris ein

genügender ersatz für diesen mangel nicht sein. (Beifall, heiterkeit.) Im übrigen kann ich nur dem vereine bestes weitergedeihen wünschen, und ich spreche das aus in meinem namen wie im namen des königl. ministeriums.“

Nachdem der lebhafteste beifall, den die ausführungen des herrn geh. schulrats fanden, verklungen war, erhob sich herr bürgermeister Leupold, um die versammlung im namen der stadt Dresden zu begrüßen und den verband der sympathien des rates und der bürgerschaft zu versichern. Wenn schon der unterricht ideale ziele verfolge, so müsse er doch auch den forderungen des lebens gerecht werden und dürfe praktische bedürfnisse nicht vernachlässigen. Besonders der unterricht in neueren sprachen müsse solchen bedürfnissen entsprechen, das fühle man besonders lebhaft in einer stadt wie Dresden, in deren strassen die idiome fast aller länder ans ohr schlagen. Aus dieser erkenntnis heraus habe der rat jederzeit dem unterricht in neueren sprachen lebhafteste teilnahme entgegengebracht und diese teilnahme auch durch gewährung von reisestipendien bethätigt, und er werde sie den neueren sprachen auch weiterhin bewahren. Mit dieser versicherung begrüße er den verband im namen der stadt.

Durch anhaltenden beifall gab die versammlung kund, wie sehr sie die sympathien der städtischen behörden zu schätzen wusste, und wie dankbar sie war für die freundliche aufnahme, die der verband in Dresden gefunden hat.

Der vorsitzende erteilte nun das wort herrn oberl. dr. Börner zur verlesung des jahresberichtes. Einleitend bemerkte der herr vortragende, dass ihm, als dem älteren der beiden schriftführer, die ehre zugefallen sei, den bericht zu verlesen, dass dieser jedoch seinen kollegen, dr. Meier, zum verfasser habe; mit rücksicht auf die reiche tagesordnung werde nur das wesentliche zur verlesung gelangen, er verweise daher besonders auf den druckbericht. Der bericht lautete:

„Zum ersten male kann heute der vorstand den mitgliedern des S. N.-V. einen jahresbericht im eigentlichen sinne des wortes erstatten, denn zum ersten male kann er über ein volles jahr der verbandsthätigkeit rechenenschaft ablegen, und er thut es auch heute in dem gefühle der genugthuung darüber, dass die so verheissungsvollen anfänge zu bedeutsamen fortschritten geführt haben. Naturgemäss musste der zunächst ausserordentlich lebhaft einsetzenden entwicklung ein ruhigerer fortschritt folgen, der weder soviel eigenartiges, noch soviel neues aufzuweisen hat, wie die ersten monate des bestehens.

„Über die zeit, die zwischen der chemnitzer versammlung und dem übergang der geschäftsführung an den dresdner vorstand liegt, ist zunächst zu sprechen. Der ausführliche *bericht über die I. hauptversammlung* wurde verfasst von prof. dr. Hartmann und erschien im 5. hefte des V. bandes der *Neueren Sprachen*, desjenigen organes, das die besondere beachtung der neuphilologischen lehrer verdient, weil es dem neusprachlichen unterrichte dient und ihn nachdrücklich zu fördern bestrebt ist.

Bereits im september 1897 wurde der bericht mit seinen 3 anhängen den verbandsmitgliedern zugestellt.

„Da gleich bei gründung des verbandes fast alle neuphilologen Sachsens ihm beitraten, so war eine starke vermehrung der *mitgliederzahl* von vornherein nicht zu erwarten; dennoch hat der verband einen unter diesen umständen immerhin erheblichen zuwachs an mitgliedern zu verzeichnen, es sind in diesem berichtsjahre 23 mitglieder dem S. N.-V. beigetreten, nur zwei haben ihren austritt angezeigt, so dass die mitgliederzahl gegenwärtig 230 beträgt, gegen 209 im vorjahr.

„In gewissem sinne war dem vorstand durch bereits geschaffene einrichtungen oder durch die beschlüsse der hauptversammlung vom 4. juli 1897 gewiesen, nach welcher richtung hin seine thätigkeit sich zu entfalten hatte. Weiterzuführen und auszubauen war zunächst die am 20. märz 1897 begründete deutsche *zentralstelle für internationalen schülerbriefwechsel*, die auf beschluss des gesamtvorstandes dauernd in Leipzig verwaltet werden soll. Herr prof. Hartmann berichtet hierüber: 'Die zentralstelle ist auch in diesem jahre lebhaft in anspruch genommen worden.' Im ganzen wurden seit der berichterstattung auf der chemnitzer hauptversammlung 1554 ausländische schüleradressen in Leipzig nachgesucht und auch zum grösseren teile geliefert. Die meisten dieser gesuche, nämlich 1115, fallen in das 2. halbjahr. Eine besonders starke zunahme der anmeldungen aus Deutschland ist seit ostern zu verzeichnen, allein im monat mai und juni gingen nicht weniger als 744 adressengesuche in Leipzig ein.² Nach ablauf des ersten jahres, das man in mancher

¹ Vgl. die *Sitzungsberichte des leipziger vereins für neuere philologie von 1897/98* und den aufsatz M. Hartmanns, *Zum internationalen briefwechsel in den Neueren Sprachen* V, 361.

² Die sommerferien, die im auslande meistens einen abschluss der schularbeit bedeuten und dann unmittelbar auf die entscheidenden schlussprüfungen folgen, haben auch diesmal eine gewisse ruhepause in den anmeldungen herbeigeführt, namentlich auf seiten des auslandes; eine ruhepause, die sich naturgemäss bereits im juli geltend machte. Zum teil infolgedessen hat eine grössere zahl von gesuchstellern bis jetzt noch nicht berücksichtigt werden können, nämlich zahlreiche deutsche knaben und mädchen, die sich für England hatten einschreiben lassen, und ferner eine grosse zahl deutscher mädchen, die mit französischen schülerinnen in verkehr zu treten wünschen. Andererseits aber harrt noch eine ausserordentlich hohe zahl von gesuchten französischer schüler der erledigung. So zahlreich auch die deutschen anmeldungen im mai und juni d. j. waren, so reichten sie doch noch bei weitem nicht aus, die französische nachfrage zu decken. Es steht zu hoffen, dass die noch unerledigten wünsche bald nach beginn des winterhalbjahres berücksichtigung werden finden können, und die beteiligten kreise werden auch hierdurch ersucht, durch geeignete anmeldungen zur herstellung des gleichgewichts zwischen anbot und

hinsicht als ein versuchsjahr bezeichnen kann, steht die einrichtung im grossen und ganzen schon erheblich gefestigter da, als ehemals. Wenn es vor jahresfrist noch nicht ratsam erschien, allgemeine regeln für die zweckmässige handhabung des schülerbriefwechsels aufzustellen, so ist doch seitdem ein versuch zur ausfüllung dieser lücke gemacht worden in dem *organisationsentwurf*, der zuerst dem im februar dieses jahres von der zentralstelle versandten rundschriften beigegeben war, und der in etwas erweiterter form in dem vom mai datirten rundschriften vorliegt. Beide schriftstücke haben innerhalb und ausserhalb Deutschlands weite verbreitung und zugleich viel beifall seitens der beteiligten kreise gefunden. Die darin aufgestellten regeln sind allerdings noch nicht als eine endgültige festsetzung zu betrachten und treten daher zunächst nur als „vorschläge“ auf. Aber wenn man auch im einzelnen noch aus der erfahrung zu lernen hat und in der oder jener hinsicht einen gewissen spielraum für die individuelle ausgestaltung des briefwechsels einräumen muss, so steht doch eine ganze reihe wesentlicher züge der organisation auf grund zahlreicher erfahrungen in den höheren schulen Deutschlands, Frankreichs und Englands bereits jetzt fest. Damit aber ist ein wichtiger fortschritt erreicht. Die ganze einrichtung hat gleichsam einen festen halt gewonnen, eine neue bürgschaft der lebensfähigkeit, und in wirksamer weise ist nunmehr den nutzlosen und tastenden versuchen unerfahrener vorgebeugt. Je mehr diese vorschläge allgemeine beachtung finden, umso mehr wird auch das vorkommen von unzuträglichkeiten verhütet werden, wie sie anfangs hier und da zu verzeichnen gewesen sind.

„Die im allgemeinen befriedigende entwicklung ist besonders dadurch ermöglicht worden, dass die adressenvermittlung in Deutschland gleich zu anfang nicht von aussenstehender, sondern von pädagogischer seite in die hand genommen wurde. Wären die adressen durch die presse vermittelt worden, wie es im vorigen jahre eine zeit lang den anschein hatte, so würden die pädagogischen gesichtspunkte zum schaden der sache wahrscheinlich zurückgetreten sein. Nicht wenig haben zur klärung der ansichten die seit osten d. j. in der litteratur veröffentlichten erfahrungsurteile solcher lehrer und schulleiter beigetragen, die eine unmittelbare kenntnis der einrichtung erlangt haben, und ganz ähnlich hat klärend auch die polemik gewirkt, die sich aus anlass eines in der *Berliner zeitschrift für das gymnasialwesen* erschienen aufsatzes über den internationalen schülerbriefwechsel entsponnen hat.¹

nachfrage beitragen zu wollen. (Nachschrift von prof. Hartmann, Leipzig-Gohlis, sept. 1898.)

¹ Vgl. die *Berliner zeitschrift für das gymnasialwesen*, febr. 1898: *Der internationale schülerbriefwechsel* von J. Hengesbach. Darauf eine kurze entgegnung von M. Hartmann im *Pädag. Wochenblatt* vom 27. april 1898, Hengesbachs antwort auf letztere äusserung nebst einer duplik im *Pädag. Wochenblatt* vom 22. juni. Eine ausführliche entgegnung von

„Was die *finanzielle* seite der einrichtung anlangt, so leuchtet ein, dass die verwaltung nicht unerhebliche geldmittel erfordert. Hat für die erste einrichtung und unterhaltung der zentralstelle die verbandskasse herangezogen werden müssen, so hat doch der im okt. 1897 gefasste vorstandsbeschluss, für jede deutscherseits nachgesuchte adresse eine kleine gebühr zu erheben, das unternehmen sehr bald finanziell auf eigene füsse gestellt, trotz des bedeutenden aufwandes für porto und drucksachen. In der that hat die zentralstelle seit dem 1. jan. d. j. keinerlei zuschuss mehr aus der verbandskasse nötig gehabt.

„In geringerem umfange hat die zentralstelle ausländische adressen für erwachsene, besonders für *studirende*, vermitteln können, da zwar deutscherseits die nachfrage anfangs lebhaft einsetzte, ein entsprechend starkes anbot aber vom auslande nicht zu erzielen war, trotz vielfacher bemühungen, die nach dieser richtung hin gemacht worden sind. Die vermittlung solcher adressen wird auch in zukunft nach massgabe des vorhandenen angebotes fortgesetzt werden. Doch wird die hauptthätigkeit der zentralstelle auch weiterhin vor allem auf die vermittlung von schüleradressen gelegt werden.

„Noch sei bemerkt, dass neuerdings wiederholt angeregt worden ist, auch eine vermittlung *italienischer adressen* in Leipzig einzurichten. Zur zeit besteht im vorstande nicht die absicht, auf diesen gedanken einzugehen. Schon unter den jetzigen verhältnissen hat der geschäftsbetrieb der zentralstelle einen bedeutenden umfang angenommen, der ohne zuziehung einer hilfskraft auf die dauer nicht zu bewältigen sein wird. Es erscheint daher nicht ratsam, die thätigkeit der zentralstelle auf ein ganz neues gebiet auszudehnen, dessen bearbeitung nur unter namhaften opfern an zeit und kraft möglich sein würde.

„Dagegen hat es der vorstand für angezeigt gehalten, den für Leipzig bereits bestehenden, in § 8 der verbandsstatuten vorgesehenen *wohnungsnachweis für ausländische gebildeter stände* zu einem wohnungsnachweis für ganz Sachsen zu erweitern. Zu verschiedenen malen ist auf diese einrichtung hingewiesen worden, so auch in einem rundschreiben, das der vorstand des sächsischen gymnasialehrervereins erlassen hat, sowie im anschluss an die mitteilungen, die der vorstand des vereins von lehrern an sächsischen realgymnasien an seine mitglieder gelangen liess. Auch die öffentlichkeit ist auf den wohnungsnachweis aufmerksam gemacht worden, so dass die liste über 50 adressen in Leipzig, Dresden, Chemnitz, Zwickau und Plauen nachweist und weitere in einem nachtrag bringen wird. Bei dieser vermittlung wird es das bemühen des wohnungsnachweises sein, nicht nur für ein rasches unterkommen, sondern auch dafür zu sorgen, dass die möglichkeit praktisch-sprachlicher ausbildung geboten wird. Massenspensionate, die das schwerlich gewährleisten, sind nach den grundsätzen

Konrad Meier enthielt die juninummer des *Neuphil. Zentralblatts*, eine andere von M. Hartmann das juliheft 1898 der *Neueren Sprachen* (VI, 324 ff.).

des wohnungsnachweises möglichst abzulehnen. Bei wohnungsanmeldungen sind 30 pf. einschreibgebühren beizufügen, und es erwächst dem meldenden die verpflichtung, anzeige zu erstatten, wenn das angebot gedeckt ist. Unter benutzung der durch den schülerbriefwechsel geschaffenen beziehungen zu kollegen des auslandes ist die liste bei versendung des letzten prospektes in zahlreichen exemplaren nach Frankreich und England verbreitet worden.

„Weiterhin lag es dem vorstand ob, einen beschluss der letzten hauptversammlung auszuführen, demzufolge die *sitzungsberichte* des leipziger vereins und der dresdner gesellschaft für neuere philologie sämtlichen verbandsmitgliedern übersandt werden sollten. Damit war eine für den verband bedeutsame einrichtung geschaffen. Freilich waren die genannten körperschaften durch diesen beschluss auch vor eine neue aufgabe gestellt: es war für die sitzungen das bedeutsamste bei thunlichster berücksichtigung der mannigfaltigkeit der gegenstände auszuwählen, und die berichte waren möglichst ausführlich in einer auch für weitere kreise anregenden form zu geben. Wenn auch hierdurch ein nicht unbedeutendes mehr von arbeit erwuchs, so hatte man doch die befriedigung, aus mannigfachen zuschriften zu ersehen, dass das bestreben anerkennung fand. Auch im auslande haben die berichte beachtung gefunden.¹ Wie mannigfach die reihe der behandelten gegenstände war, erhellt aus folgender zusammenstellung. Im leipziger verein sprach prof. P. Schmid - Grimma über Oxford und die *University Extension* im sommer 1897,² dr. Lange-Wurzen über die stellung und den betrieb des fremdsprachlichen unterrichts innerhalb der frankfurter lehrpläne,³ prof. Wülker sprach über unbekannte drucke Byronscher gedichte, oberlehrer Trebe über die ferienkurse der *Alliance française*. Besondere bedeutung gewann der vortrag des herrn rektor prof. dr. Fritzsche-Borna über die neueren sprachen in Oskar Jägers *Lehrkunst und lehrhandwerk*, da er anlass wurde zu einem lebhaften gedankenaustausch zwischen alter und neuer philologie.⁴ Dr. Groth-Leipzig sprach über Jean Richepin als lyriker. Über die verhandlungen des 44. allgemeinen philologentages berichtete prof. Wülker, der in derselben sitzung noch kleinere mitteilungen zu einigen gedichten Byrons und zur jugendgeschichte von Charles Dickens gab, prof. dr. Hartmann berichtete wiederholt eingehend über die entwicklung des schülerbriefwechsels sowie über stand und fortgang der verbandsangelegenheiten. Nicht minder rege war das leben in der dresdner gesellschaft. Dr. Kaiser gab da einen eingehenden bericht

¹ Vergl. *Bulletin de la Société pour la Propagation des Langues étrangères*, mai 1898.

² Abgedruckt in Wychgrams *Zeitschrift für ausländisches unterrichtswesen* III, 125 ff.

³ Abgedruckt im *Pädag. Archiv* 40, s. 230—34.

⁴ *Neue Jahrbücher für klassisches altertum* I. u. II. bd., 3. heft und *Neuphilologisches Zentralblatt*, mai 1898.

über seine studienreise nach Frankreich als dresdner stipendiat, dr. P. Schumann hielt einen vortrag über mittelalterliche illustrationen zum *Roman de Troie*,¹ dr. Meier sprach über die entwicklung des neusprachlichen unterrichts in Frankreich,² prof. Thiergen über Adolf Anton Gutbier, einen vorkämpfer der neuen methode. Oberstlieutenant a. d. Pochhammer behandelte drei philologische fragen zur *Divina Commedia*. Dr. Mahrenholtz verfolgte in der festrede zur feier des 20 jährigen bestehens der gesellschaft die entwicklung des neueren französischen romans, M. Deläge sprach über Lourdes. Ausführliche besprechung erfuhren Klinghardts *Artikulations- und gehörübungen* durch dr. Reuschel, sowie Erich Meyers *Geschichte der französischen litteratur seit 1830* durch dr. R. Mahrenholtz, auf rein methodischem gebiete bewegte sich eine aussprache über die behandlung der konjugation im französischen und englischen unterricht.³ Ausserdem wurde sämtlichen mitgliedern der bericht über die allgemein-interessanten verhandlungen der neuphilologischen abteilung auf der 8. jahresversammlung des sächsischen gymnasiallehrer-vereins zugestellt, und es steht zu hoffen, dass gleiches bei den sektionssitzungen der brudervereine geschehen wird.

„Sorgte so der vorstand dafür, dass das innere leben möglichst regte und das gefühl der zusammengehörigkeit wach blieb, so bot sich auch gelegenheit den verband nach aussen hin zu vertreten. Bei der auslandreise unseres vorsitzenden bekundete sich besonders in Frankreich eine überaus lebhafteste teilnahme für den verband. Auf dem 8. allgemeinen deutschen neuphilologentag in Wien war der verband satzungsgemäss durch einen vom vorstand entsandten abgeordneten, herrn prof. dr. Hartmann, vertreten, auch eine anzahl verbandsmitglieder wohnten den verhandlungen bei. Wenn bei der wahl des ortes für die nächste tagung des allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes zur grossen freude der sächsischen neuphilologen Leipzig gewählt wurde, so darf man, ohne unbescheiden zu sein, hierin wohl auch ein zeichen für die achtung erblicken, die der junge verband in weiten kreisen geniesst.

„Der vorstand behielt jedoch nicht nur die weiterentwicklung bereits bestehender einrichtungen im auge, er war sich wohl bewusst, dass noch andere zum teil sehr schwierige aufgaben von den neuphilologen zu lösen sind. Als eine solche darf wohl die interpretation der französischen und englischen schriftsteller betrachtet werden. Es kann keinem zweifel unterliegen, dass gerade auf diesem gebiete noch viel zu thun ist, und dass hinsichtlich der lektüre viel mehr eine vertiefung als eine verbreiterung des stromes von schriftstellerausgaben anzustreben ist. Auf antrag von

¹ Dr. Paul Schumann, *Der trojanische krieg, französische handzeichnungen aus dem 15. jahrh.* Acht tafeln mit beschreibendem text. Dresden, A. Gutbier.

² *Neuere Sprachen* VI, 91 ff. 218 ff.

³ Abgedruckt wurden die sitzungsberichte im *Dresdner Anzeiger*, im *Leipziger Tageblatt* und im *Neuphilol. Zentralblatt*.

dr. K. Meier beschloss daher der vorstand die *begründung einer zentralstelle für schriftsteller-erklärung*¹ (Z. S.-E.), deren *leitung* dauernd in Dresden verbleiben soll. In der einen abteilung werden die an die zentralstelle gerichteten fragen und antworten veröffentlicht, in der anderen die berichtigungen und ergänzungen. Prof. Vietor in Marburg, der energische vorkämpfer für eine dem wesen und den aufgaben der neueren philologie entsprechende methode in der wissenschaftlichen forschung wie im unterrichtlichen betrieb, brachte dem gedanken seine teilnahme entgegen, und so war bereits im dezember 1897 das bestehen der zentralstelle gesichert. Die mitteilungen werden gedruckt in den *Neueren Sprachen* (zeitschrift für den neusprachlichen unterricht, herausgegeben von Wilhelm Vietor, Marburg, Elwert). Im ersten heft des VI. bandes (april 1898) erschienen die ersten mitteilungen, und bis jetzt hat die zentralstelle 70 berichtigungen gebracht und von 28 fragen die mehrzahl beantwortet. Das sind zunächst bescheidene anfänge, das unternehmen muss sich erst einbürgern, und es steht zu hoffen, dass die herren kollegen ihm noch regere teilnahme schenken. Denn nur bei der im unterricht allein möglichen genauen durcharbeitung der ausgaben treten mängel und irrtümer klar hervor. Bei jedem auftauchenden zweifel, bei jeder aufstossenden unklarheit und unrichtigkeit sollte man sich die kleine mühe nicht verdrriessen lassen, die Z. S.-E. zu benachrichtigen. Der vorstand betont erneut die grosse bedeutung dieses unternehmens unter nochmaligen besonderen hinweis darauf, dass fragesteller nicht verbunden sind, ihre namen zu nennen, dass namen von fragestellern grundsätzlich nicht veröffentlicht werden.

„Die in § 6 der verbandsatzungen empfohlene *bildung der ortsgruppen* hat der vorstand nochmals in anregung gebracht. Für ihren bestand ist es durchaus nicht voraussetzung, dass sich die mitglieder zu regelmässiger wissenschaftlicher thätigkeit vereinen; meist genügt schon, dass sie sich zwanglos zusammenfinden, oder dass die möglichkeit gegeben ist, die mitglieder durch einen vertrauensmann nach bedürfnis zusammenrufen zu können, damit der vorstand in der lage ist, ohne den grossen apparat von rundschreiben und fragebogen mit den verbandsmitgliedern zu verkehren. Dass § 6 noch nicht genügende beachtung gefunden hat, ist bei den vorbereitungen zur 2. hauptversammlung wieder recht deutlich fühlbar geworden.

„Zum ersten male suchte man ferner dem unterrichte dadurch zu dienen, dass man den herren kollegen gelegenheit bot, in verschiedenen klassen dresdner höherer lehranstalten dem *unterrichte beizuwohnen*. Auf diesem wege können am sichersten die meinungen über verschiedene streitfragen geklärt, irrige ansichten berichtigt und lebhafte anregungen gegeben werden. Der gedanke fand bei herrn geh. schulrat dr. Vogel eine wohlwollende beurteilung und bei der ausführung das bereitwillige ent-

¹ Angezeigt wurde die Z. S.-E. *Neuere Sprachen* V, 428 und im *Pädag. Wochenbl.* 8. dez. 1897.

gegenkommen der herren gymnasialrektoren Bernhard, Stürenburg und Vogel. Dem herrn geh. schulrat sowie den herren rektoren ist der verband deshalb zu grossem dank verpflichtet. Eine ungemein grosse anzahl von kollegen, gegen sechzig, haben von der gebotenen gelegenheit gebrauch gemacht, ein zeichen, dass man einem vielfach empfundenen wunsch entgegenkam, ein zeichen aber auch für die berufsfreudigkeit und opferwilligkeit der sächsischen neuphilologen.

„Ihre hingabe für die sache der neueren sprachen bekundete sich auch bei aufstellung der auf antrag von prof. Hartmann unternommenen *statistik über den auslandaufenthalt* der sächsischen neuphilologen, einer statistik, wie sie noch in keinem teile Deutschlands, ja, man kann wohl sagen bisher noch nirgends aufgestellt worden ist. Bei der kürze der zeit konnte das material noch nicht eingehend bearbeitet werden, doch ist der vorstand in der lage folgende hauptergebnisse mitzuteilen.

„172 von 185 lehrern der neueren sprachen haben die vorgelegten fragen beantwortet, nur einige wenige haben dem ansuchen nicht entsprochen. Von diesen 172 lehrern sind nur 18 nicht im ausland gewesen, 74 haben es einmal besucht, und zwar 50 ausschliesslich zu französischen, 5 nur zu englischen studien, 18 zum studium beider sprachen. Von 38 kollegen, die das ausland zweimal aufsuchten, haben 7 nur französisch, einer nur englisch, 30 beide sprachen studiert. 23 neusprachler weilten dreimal im ausland, von ihnen wandten 3 ihre aufmerksamkeit ausschliesslich dem französischen, die übrigen beiden neueren fremdsprachen zu. 7 neuphilologen suchten das ausland viermal auf, 6 von ihnen besuchten 2 sprachgebiete, einer nur länder französischer zunge. 5 kollegen gingen fünfmal, 2 sechsmal ins ausland, 4 weilten siebenmal und einer elfmal dort, und zwar betrieben die letztgenannten sämtlich 2 sprachen, so dass also von 154 neuphilologen sich 62 nur in ländern französischer zunge, 6 ausschliesslich auf englischem gebiete, 86 in zwei ländern aufgehalten haben.

„Diese 154 neuphilologen haben insgesamt 323 auslandreisen unternommen. Die dauer des aufenthaltes war eine sehr verschiedene. Bis zu drei monaten währte sie bei 28, bis zu 6 bei 35 auslandreisenden, zwölf hielten sich bis zu 9, siebzehn bis zu 12 monaten im ausland auf, bei zwanzig erstreckte sich der aufenthalt bis zu $1\frac{1}{2}$ jahr, bei fünfzehn bis zu 2 jahren, vierzehn neusprachler haben sich $2\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$ jahre, neun 4—6 jahre, drei 6—10 jahre und einer hat sich über 10 jahre im ausland aufgehalten.

„Über das verhältnis der reisen zur amtszeit sei folgendes bemerkt: Nicht besucht haben das ausland 18 lehrer mit 191 dienstjahren, sie sind also durchschnittlich $10\frac{1}{2}$ jahr im amt, ohne gelegenheit zu einer auslandreise gefunden zu haben. Die 75 lehrer, die einmal das ausland besucht haben, haben zusammen 921 dienstjahre, es kommt also durchschnittlich auf 12 jahre eine reise; von diesen 75 reisen entfallen jedoch 51 auf die studienzeit und nur 24 auf die amtszeit, so dass in wirklichkeit auf 38

amtsjahre eine reise kommt. Die 39 herren, die zweimal im ausland weilten, haben 552 dienstjahre und 78 reisen aufzuweisen, es entfällt bei ihnen also im durchschnitt auf 7 jahre eine reise, rechnet man aber 24 reisen ab, die vor eintritt ins amt unternommen wurden, so erhöht sich der durchschnitt auf 13 jahre. Die 23 neusprachler mit dreimaligem aufenthalt (69 reisen) haben zusammen 292 dienstjahre, es kommt also auf über vier jahre eine reise, bei berücksichtigung des umstandes jedoch, dass 26 reisen vor die amtszeit fielen, kommt erst auf $6\frac{2}{3}$ jahre eine reise.

„Zu sämtlichen 323 auslandreisen sind 44 unterstützungen gewährt worden und zwar an 37 empfänger; 31 von ihnen erhielten einmal, fünf zweimal, einer dreimal reisezuschuss. Die höhe schwankte von 100—1600 mark, am häufigsten wurden 300 mark (zwölfmal) und 500 mark (neunmal) gewährt. Fünfmal stammten die stipendien im betrage von 2550 mark aus dem königl. ministerium des krieges, 19 mal und zwar mit 7250 mark aus den mitteln des königl. ministeriums des kultus und öffentlichen unterrichts, wobei ein einmaliger zuschuss aus einem universitätsfonds mit eingerechnet ist. 18 stipendien in höhe von 8750 mark wurden von gemeinden gewährt, eines von 200 mark von einem konsortium und eines von 300 mark aus der stiftung eines menschenfreundes. In zwei fällen wurden die kosten der vertretung übernommen. Von dem betrag aus gemeindemitteln entfallen 5100 mark auf Leipzig, 2000 mark auf Dresden, 500 auf Freiberg, von Chemnitz und Oschatz wurden je 300 mark, von Meissen 200, von Reichenbach 150 mark geleistet. Zum ersten male wurde ein stipendium im jahre 1868, also vor gerade 30 jahren, gegeben, und zwar vom königl. kultusministerium. Besonders in der zeit nach dem kriege ist Frankreich selten, um so häufiger die französische schweiz aufgesucht worden; im letzten jahrzehnt hat sich ein wandel zu gunsten Frankreichs vollzogen.

„Diese statistik zeigt vor allem, dass die sächsischen neuphilologen der ausbildung im praktischen gebrauch der sprache allezeit grosse bedeutung beigemessen und den aufenthalt im ausland jederzeit als einen unerlässlichen teil ihrer studien betrachtet haben. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass das heranwachsende geschlecht, trotz mancher abblockender umstände, an dieser überzeugung festhalten möge. Die statistik zeigt aber auch, dass die behörden schon immer bereit waren, nach kräften die lehrer in ihren bestrebungen zu fördern. Wenn die aus städtischen mitteln gewährten beihilfen die des staates an höhe übertreffen, so kommt das daher, dass die städte in den letzten jahren nach dieser richtung hin opferwillig eingetreten sind.

„In Sachsen wurde eine anregung, *auslandstipendien* regelmässig zu gewähren, auf dem ersten neuphilologentage zu Leisnig durch dr. Groths vortrag gegeben, die erste verwirklichung aber fand der gedanke hierzulande durch herrn oberbürgermeister geh. finanzrat Beutler, dem die neuphilologische lehrerschaft für sein warmes wohlwollendes eintreten zu grossem danke verpflichtet ist, denn dem beispiele Dresdens sind andere städte gefolgt, und auch der landtag hat bei der letzten tagung auf vor-

schlag der königl. regirung 3000 mark zu „auslandreisen sächsischer neuphilologen“ bewilligt. Auch hierin dürfen wir einen erneuten beweis für das wohlwollen des königl. kultusministeriums erblicken, wofür wir auch an dieser stelle unseren ehrerbietigen dank aussprechen. Welcher wert auch anderwärts darauf gelegt wird, dass der erprobte lehrer gelegenheit finde, das ausland wiederholt aufzusuchen, geht u. a. auch daraus hervor, dass in Frankreich in diesem jahre ein teil der für auslandreisen von studirenden schon seit 1889 verwilligten 60 000 fr. — soweit er verfügbar war — für auslandreisen von lehrern zur verwendung gelangt.¹

„Wir können diesen überblick nicht schliessen, ohne noch des erfolges zu gedenken, den die *petition des S. N.-V. betr. die herabminderung der zahl der schriftlichen arbeiten* gehabt hat. Bekanntlich ist auf grund dieser eingabe ein gutachten der rektoren und direktoren eingeholt worden, und die frage hat eine regelung erfahren. Wenn hierdurch auch noch nicht die wünsche aller schulgattungen befriedigt sind, so steht doch zu hoffen, dass nach weiterer klärung und fernerer erfahrungen mit den bestehenden vorschritten das königl. ministerium berechtigten wünschen entgegenkommen wird.

„Über den stand der die neuphilologische lehrerschaft lebhaft interessirenden *lektorenfrage* wird herr universitätsprofessor dr. Wülker an besonderer stelle berichten.

„Nach alledem hat der vorstand, hat der verband wohl anlass, mit genugthuung und befriedigung auf das verflossene jahre zurückzublicken, und voller hoffnung darf er vorwärts schauen, dem kommenden entgegen. So erfreulich aber auch die gerade im vergangenen jahre erreichte bessergestaltung der gehaltsverhältnisse und der beruflichen arbeit ist, so erfreulich die fortschritte in der anerkennung unsers wirkens und der wertschätzung der neueren sprachen bei den behörden und der öffentlichen meinung sind, eines dürfen wir nicht vergessen: dass uns hieraus auch pflichten erwachsen, dass die zeit, die uns trägt, zeitgemässes fordert, dass das leben, dem wir dienen, lebendiges verlangt. Möge ein jeder unter uns aus dem erreichten neuen mut und neue kraft für lebendiges streben und wirken schöpfen und durch die eigene überzeugung und begeisterung die teilnahme der jugend wecken.“

An den bericht, der von der versammlung sehr beifällig aufgenommen wurde, schloss sich der festvortrag des vorsitzenden prof. dr. Thiergen über die ergebnisse seiner erst vor kurzem beendeten studienreise ins ausland.

Rauschender beifall dankte dem redner für seine fesselnden ausführungen, und direktor dr. Schöpke fand allseitig zustimmung, als er den wunsch aussprach, dieser auch für spätere reisen wertvolle bericht möge durch druck auch weiteren kreisen zugänglich gemacht werden.²

¹ *Revue universitaire*, mai 1898, s. 451. 52.

² Der vortrag wird in den *Neueren Sprachen* gedruckt werden.

Nach einer kurzen pause trat die versammlung wieder zusammen, um zunächst den bericht des herrn univ.-prof. dr. Wülker über den stand der lektorenfrage entgegenzunehmen. Bekanntlich war in Chemnitz auf anfrage des herrn prof. Kallenberg dem verbande bekannt gegeben worden, dass prof. dr. Wülker im verein mit prof. dr. Birch-Hirschfeld am 12. mai 1897 eine petition an das königl. ministerium gerichtet hatte, worin die anstellung eines engländers und eines franzosen als assistenten am englischen und romanischen seminar der universität nachgesucht wurde. In einer einstimmig angenommenen resolution dankte die versammlung wärmstens für den antrag auf anstellung zweier assistenten und sprach die hoffnung aus, dass die königl. regirung diesem ansuchen möglichst bald stattgeben werde. Herr prof. Wülker konnte nun der versammlung die hochehrfreuliche und mit den lebhaftesten zeichen des dankes aufgenommene mitteilung machen, dass das königl. ministerium die anstellung eines französischen und eines englischen lektors an der universität Leipzig beschlossen hat, dass unter umständen die anstellung vor beginn des wintersemesters erfolgt sein könne und die lektoren ihre thätigkeit da vielleicht bereits beginnen werden. Durch diese einrichtung ist einem bedürfnis entsprochen, das die neuphilologen Sachsens für die heranbildung von lehrern neuerer sprachen lebhaft empfunden haben, und die herren prof. Wülker und prof. Birch-Hirschfeld dürfen sich des dankes des verbandes ebenso versichert halten, wie das königliche ministeriums für die erfüllung dieses langgehegten wunsches.

Danach bestieg herr prof. Hartmann das rednerpult, um bericht zu erstatten über die verhandlungen der 8. allgemeinen deutschen neuphilologen-versammlung in Wien, an der er als abgeordneter des S. N.-V. teilgenommen hat. Da diese tagung bereits in den *Neueren Sprachen* VI, 247—315 eingehend behandelt worden ist, so beschränken wir uns auf ausführliche wiedergabe der stellen, die auch für weitere kreise noch von bedeutungsvollem interesse sind.

Nachdem der herr berichterstatte die veranstaltungen im allgemeinen skizzirt und den gastlichen empfang durch die stadt Wien gerühmt, nachdem er in überaus geistvoller weise die anwesenden koryphäen charakterisirt und einander gegenübergestellt hatte, besprach er in treffender kürze die einzelnen vorträge, besonders diejenigen, die unterrichtsfragen behandelten. „Wenn prof. Koschwitz, so führte der herr redner hierbei aus, kürzlich bemerkt hat, die neuphilologischen versammlungen erweckten in neuerer zeit fast den eindruck, als solle das wissenschaftliche interesse im neuphilologischen lehrerstande vom pädagogischen völlig erdrückt werden, dass es sich aber hierbei nur um eine vorübergehende erscheinung handle, so liegt darin eine auffassung vor, gegen die doch einmal einspruch erhoben werden möchte. Wissenschaftliches interesse hat sich die neuphilologische lehrerschaft ohne zweifel bewahrt, sie wird niemals eine verächterin der wissenschaft sein, sie wird allezeit stolz sein auf die wissenschaftliche grundlage, die die universität ihr gegeben hat; eine andere frage ist nur,

ob es die unmittelbare und erste aufgabe praktischer schulmänner ist, an der förderung und weiterentwicklung der wissenschaft selbst mitzuarbeiten. Glücklicherweise der lehrer, dem dies vergönnt ist, ohne dass seine berufliche thätigkeit darunter leidet; eine allgemeine regel aber kann dies nicht sein, vielmehr muss als das natürliche und sachlich gegebene bezeichnet werden, dass das hauptbestreben der lehrerschaft sich der durchdringung ihrer berufsaufgaben zuwendet, und in dem masse, wie sie ihre hingabe an den erwählten lehrerberuf bethätigt, wird auch die achtung der aussenwelt vor ihrem berufe steigen. Weit davon entfernt, die neuerdings zu tage tretende vertiefung des pädagogischen interesses bei der lehrerschaft zu bedauern, muss man darin vielmehr eine normale und gesunde entwicklung erblicken, die dem unterrichte nur zum segnen gereichen kann“ — worte, die den anwesenden lehrern aus der seele gesprochen waren, und die im munde eines bewährten schulmannes und eines geschätzten gelehrten wie prof. Hartmann besondere bedeutung gewannen. Nachdem der herr berichterstatte eingehend die überaus schwierige arbeit des kanonausschusses besprochen und nach verdienst gewürdigt hatte, fuhr er fort: „Nach meiner meinung wäre es sehr zweckmässig gewesen, wenn man in Hamburg, entsprechend einer von herrn prof. dr. Scheffler gegebenen anregung, die neuphilologischen ortsvereine Deutschlands als gewissermassen schon fertig konstituierte, leicht zu direkter verhandlung einberufende ausschüsse zu der kanonarbeit herangezogen hätte, anstatt einen neugewählten ausschuss damit zu betrauen, dessen mitglieder einmal bei weitem nicht zahlreich genug waren, und die sodann ihre wahrscheinlich vielfach sehr abweichenden ansichten nicht ein einziges mal in gemeinsamer persönlicher verhandlung klären konnten. Diese erfahrung hat eine wirkliche lücke in der organisation des deutschen neuphilologenverbandes zutage treten lassen, insofern die satzungen desselben als ein mittel zur erreichung der gesamttaufgabe die gründung neuphilologischer vereine bezeichnen, es aber andererseits unterlassen, diese vereine in organische verbindung mit dem gesamtverband zu bringen. Hier einzusetzen, würde eine äusserst lohnende aufgabe für die nächste zukunft sein, und es ist dringend zu wünschen, dass der nächste vorstand dieser frage näher tritt.“

Nach einer darlegung über die verhandlungen, die zur wahl Leipzigs als ort der tagung im jahre 1900 führten, schloss der herr berichterstatte mit folgenden worten: „Es hat der leipziger verein nunmehr die nicht leichte aufgabe, sich für den empfang der deutschen neuphilologen zu pfingsten 1900 zu rüsten. Unser verein täuscht sich wohl nicht, wenn er hierbei zuversichtlich auch auf die unterstützung des sächsischen verbandes rechnet, dessen dasein, wie bei den wiener verhandlungen zutage trat, wohl die äussere veranlassung dafür geworden sein dürfte, dass man jetzt gerade Leipzig gewählt hat. Über eine zweckmässige bethätigung des interesses, das unser verband an der kommenden allgemein deutschen tagung nehmen muss, z. b. in der form einer festschrift, wird noch weiterhin zu verhandeln sein. Eine form der teilnahme aber an den bestrebungen

des deutschen verbandes liegt hier vor allem nahe, und sie ist so einfach zu leisten, dass ich sie schon heute berühren möchte, in gestalt einer vorläufigen anregung wenigstens, ich meine den beitritt der mitglieder des sächsischen neuphilologen-verbandes zum allgemeinen deutschen neuphilologen-verband. Die dresdner gesellschaft ist uns, wie in anderer hinsicht, so auch auf dieser bahn des gemeinsinns mit leuchtendem beispiele vorangeschritten, denn jedes ihrer mitglieder ist satzungsgemäss zugleich mitglied des deutschen verbandes. Wahrhaft stolz würde der leipziger vorstand sein, wenn er den versammelten deutschen fachgenossen sagen könnte, dass die bestrebungen des allgemeinen deutschen verbandes gerade in Sachsen thatkräftige würdigung finden, dass es für die mitglieder unseres landesverbandes ebenso selbstverständlich ist, zugleich auch mitglieder des deutschen verbandes zu sein, wie es selbstverständlich für uns alle ist, sachsen und deutsche zugleich zu sein.*

Rauschender, langanhaltender beifall begleitete herrn prof. Hartmann zu seinem platz; der an die versammlung gerichtete ruf fand begeisterten widerhall, aber die anwesenden bekundeten auch hierdurch die gefühle dankbarer verehrung für den um die förderung des neusprachlichen unterrichtes hochverdienten mann.

Vor eintritt in den letzten punkt der tagesordnung ergriff herr geb. schulrat dr. Vogel nochmals das wort zu folgender ansprache:

„Meine geehrten herren! Ich möchte die günstige gelegenheit benützen, um Ihnen in ein paar sätzen eine bitte vorzutragen.

„Wir leiden jetzt schon ausserordentlich unter dem lehrermangel auf neusprachlichem gebiete, und in den nächsten vier jahren wird sich dieser übelstand eher steigern als mindern. Das macht uns sehr viel sorge, und ich glaube, dass das interesse des verbandes auch sehr geschädigt werden würde, wenn der lehrermangel zunähme und die regirung und die anderen anstellungsbehörden, die städte, genötigt würden, lehrer der 3. und 4. garnitur anzustellen, nur um das dringende bedürfnis zu befriedigen.

„Die lage ist ausserordentlich ernst. Die grossen städte werden zwar nicht in not kommen: Leipzig, Dresden, Chemnitz — auch Plauen kann ich nennen —, die werden immer lehrer finden, die saugen sie aus dem übrigen lande auf. Aber wie es werden soll an kleineren anstalten, in abgelegenen orten, an realgymnasien und vor allem an realschulen, das sehe ich nicht ab. Wir sind jetzt schon genötigt gewesen, einen theologen auf einen mehrmonatlichen aufenthalt in Genf hin interimistisch anzustellen, bloss um eine lücke auszufüllen. Die interessen des verbandes würden ganz empfindlich geschädigt, wenn dieser zustand andauerte.

„Nun möchte ich an die lehrer der vollanstalten die bitte richten, dass man den jungen leuten, welche eine neigung zum ergreifen des lehrerberufes und zum studium der neueren sprachen haben, dass man diesen nicht abredet, sondern sie ermutigt. Es ist ein offnes geheimnis, dass eine zeit lang die lehrer vor dem ergreifen des höheren lehrerberufes warnten. Ich habe das wenigstens sagen hören. Ich möchte bitten, dass

es in diesem falle nicht geschehe. Wir kommen in sehr grosse bedrängnis. Zu ostern dieses jahres ist es nur meinen persönlichen bitten gelungen. zu verhüten, dass eine kleine realschule ihre beiden neusprachlichen lehrer gleichzeitig verloren hat. Ein ersatz wird für diese schulen ganz gewiss nicht zu erlangen sein. Ich bitte, dass die herren diesen punkt im auge behalten. Der grosse lehrermangel erschwert uns leider auch die aussendung von lehrern nach Frankreich und England, denn die frage muss immer sein: Wo kommt ersatz für ihn her? Wir haben zu unserem bedauern mehrere gesuche in dieser beziehung ablehnen müssen, weil ersatz nicht zu erhalten war. Ich möchte also nochmals dringend bitten, dass die herren diesem punkte ihre aufmerksamkeit zuwenden.“

Nach einer kurzen pause wurden die einzelnen punkte des jahresberichtes zur debatte gestellt; wegen der bereits stark vorgerückten zeit lehnte die versammlung es ab, über die einzelnen fragen eingehend zu verhandeln, und trat in den letzten punkt der tagesordnung ein, anträge des vorstandes auf satzungsänderungen zu beraten. Prof. dr. Hartmann, als antragsteller, begründete die anträge kurz, nach gehör des kassenwarts nahm die versammlung einstimmig die änderungen in dem vom vorstand vorgeschlagenen wortlaut an. Danach erhält § 2 der satzungen folgende fassung: „Dem verbande können beitreten alle im königreiche Sachsen wohnhaften neuphilologen oder freunde der neueren sprachen gegen einen jährlich bis zum 15. november zu entrichtenden beitrage von 2 mk. 50 pfg. Auswärtige mitglieder des verbandes, d. h. solche, die ausserhalb des königreichs Sachsen wohnhaft sind, zahlen einen ebenfalls bis zum 15. november fälligen jahresbeitrag von 2 mk.“

Das geschäftsjahr beginnt am 1. oktober.“

§ 8, der die obliegenheiten des vorstandes aufzählt, erhält hinter dem 1. absatz folgenden zusatz:

„Er lässt die sitzungsberichte des leipziger vereins und der dresdner gesellschaft für neuere philologie allen mitgliedern regelmässig zugehen.“

Hiermit war die tagesordnung erschöpft, und der vorsitzende schloss die versammlung gegen $\frac{1}{4}$ 3 uhr mit worten des dankes für die treue mitarbeit seiner herren kollegen an der förderung der verbandsinteressen.

Die mehrzahl der teilnehmer vereinigte sich sodann im saale des kgl. Belvedere zu einem einfachen festmahle, wodurch die 2. hauptversammlung ihren abschluss fand. Den ersten trinkspruch brachte der vorsitzende, herr prof. Thiergen, auf die königl. und städtischen behörden aus, nach ihm sprach der stellvertretende vorsitzende, herr dr. Lüder, auf die auswärtigen mitglieder, in deren namen herr prof. Paul Schmid-Grimma herrn prof. Thiergen für die treffliche führung der geschäfte und die fesselnde rede dankte und ihm ein dreifaches hoch brachte. Herr oberl. Heine, der kassenwart des verbandes, fand die begeisterte zustimmung und lebhaften beifall, als er in sinnigen und warmempfundenen versen der frauen gedachte und die versammlung aufforderte, ihnen zu ehren die gläser zu leeren. Prof. Kallenberg rühmte als auswärtiges mitglied die verdienste

der dresdner herren um das gelingen der verschiedenen veranstaltungen, wohingegen oberl. Fleischer die verdienste des herrn prof. dr. Hartmann um den verband und die neueren sprachen feierte und seine rede in einem jubelnden hoch ausklingen liess. Prof. Hartmann endlich sprach auf das innige und freundschaftliche zusammenarbeiten der beiden neuphilologischen kerne, der dresdner gesellschaft und des leipziger vereins für neuere philologie. Als chronist kann der berichterstatter nicht verschweigen, dass auch der von ihm veranstalteten ausstellung anerkennend gedacht wurde. Belebt wurde das mahl ferner durch ein von dr. Zschalig verfasstes tabelle, das in chinesischem gewand und schmuck die schwierigsten sprachprobleme durch eine geheimnisvolle ostasiatische wortsprache zu lösen suchte.

Lange noch sassen nach aufhebung der tabelle die neuphilologen vereint auf dem balkon des Belvedere in regem gedankenaustausch, lebhaft ergriffen von dem landschaftlichen schönheiten des Elbgeländes, das überstrahlt von goldenem glanze im abendfrieden vor ihnen lag. Spät erst trennte man sich, und mit dem gefühle lebhaftester freude denken die teilnehmer zurück an den vornehmen und würdigen verlauf der zweiten hauptversammlung des S. N.-V.

Dresden.

KONRAD MEIER.

DIE FRANZÖSISCHEN FERIENKURSE IN GRENOBLE.

Mit dem 1. juli 1898 ist Grenoble in die reihe der städte eingetreten, die den ausserhalb Frankreichs wohnenden freunden der französischen sprache und litteratur ihre gastlichen thore öffnen, um ihnen gelegenheit zu bieten, in unmittelbarer berührung mit dem leben des volkes ihre theoretischen kenntnisse sowie ihr praktisches können zu erweitern und zu vertiefen. Alle anhänger einer durchgreifenden reform des neusprachlichen unterrichts werden diese thatsache mit freuden begrüßen. Bedeutet sie doch einen wichtigen schritt vorwärts auf der bahn der entwicklung zum bessern in der vorbereitung der lehrkräfte und damit indirekt auch im schulunterricht selbst.

Schon die im laufe der letzten jahre eingerichteten englischen und französischen ferienkurse an *deutschen hochschulen* haben sich als eine höchst segensreiche neuerung erwiesen. Aber alle die, welche gelegenheit gefunden haben, einen oder mehrere sommermonate im anregenden verkehr mit fachmännischen professoren, mit kollegen und kolleginnen zu verleben, werden trotz aller anerkennung sich doch des gefühls nicht haben erwehren können, dass diese kurse an deutschen universitäten an einem auf keine weise auszugleichenden mangel leiden. Die praktische übung nämlich der teilnehmenden im hören und sprechen des fremden idioms bewegt sich notwendig innerhalb sehr enger grenzen; namentlich bleibt der nicht durch sitzungen ausgefüllte teil des tages in dieser beziehung so gut wie unausgenutzt. Wem daher ernstlich darum zu thun ist, sich in der

praktischen handhabung der in betracht kommenden nachbarsprache auszubilden, wird es stets vorziehen, an den in den universitätsstädten des auslandes abgehaltenen ferienkursen teilzunehmen. Für das französische kamen bis vor kurzem im wesentlichen eine reihe von *schweizer hochschulen* in rechnung. Es soll nun nicht verkannt werden, dass, vornehmlich in Genf, in den verflossenen jahren ausgezeichnetes geleistet worden ist, was ja auch durch die immer wachsende zahl der teilnehmer beiderlei geschlechts seine praktische anerkennung gefunden hat. Aber andererseits stellt doch auch die Schweiz nicht den idealen boden dar für die französischen kurse, als solcher kann vielmehr einzig und allein *Frankreich* selber angesehen werden. Nicht nur, dass der fremde hier, ganz anders wie an den ufern des fast internationalen Genfer Sees, darauf angewiesen ist, im täglichen leben sich des französischen zu bedienen. In Frankreich allein bietet sich auch die möglichkeit, mit den sprachlichen studien die beobachtung des charakters und der sitten der franzosen zu verbinden, und eben in dieser ausbildung des urteils über das private und öffentliche leben des volkes sehen wir eine der hauptfrüchte, welche die ferienkurse für die heimische lehrerwelt haben können.

Fassen wir nun Frankreich näher ins auge, so könnte auf den ersten blick *Paris* als der geeignetste ort erscheinen. Indes, so unerlässlich auch ein längerer aufenthalt in der hauptstadt für jeden lehrer des französischen ist, so sprechen doch triftige gründe dagegen, dort grade die sommerferien zu verleben. Für manche wird schon die geldfrage entscheidend sein, denn unzweifelhaft ist das leben in Paris kostspieliger als in einer provinzialstadt, um so mehr, je kürzer die zugemessene frist, je grösser das bedürfnis ist, sich nach allen seiten hin umzuthun. Dazu kommt aber noch wichtigeres. Wer nicht unter ganz besonders günstigen umständen in der hauptstadt weilt, wird schwerlich viel gelegenheit finden zur praktischen übung der sprache im verkehr mit der einheimischen bevölkerung; am wenigsten bei einem verhältnismässig kurzen aufenthalt, der ihn nötigt, seine ganze geistige und physische kraft auf die bewältigung der unzähligen auf ihn eindringenden neuen eindrücke zu verwenden. Dazu nehme man die natürliche abspannung, welche das leben in der riesenstadt während der heissesten zeit des jahres für jeden dort wohnenden mit sich bringt, und man wird eine reise nach Paris im juli und august, wo jeder, der dazu im stande ist, aus ihr flüchtet, nicht gerade als verlockend ansehen.

Es bleiben also die *universitätsstädte der provinz* als die geeignetsten orte zur abhaltung von französischen kursen für ausländer. So ist denn auch in Deutschland in den letzten jahren das lebhaftere verlangen rege geworden, die philologischen fakultäten ausserhalb Paris möchten sich entschliessen, in den sommer- und herbstmonaten ähnliche veranstaltungen zu treffen wie eine reihe von universitäten der germanischen nachbarländer sie schon getroffen haben. Diesem wunsche ist nun auch *Grenoble* nachgekommen, und wir wüssten kaum eine französische stadt zu nennen, die

ihren natürlichen bedingungen nach sich besser eignete, von den lernbegierigen fremden aufgesucht zu werden. Ein blick auf die karte genügt, um das erholungsbedürftige herz ahnen zu lassen, welche verschwenderische fülle des naturgenusses den erwartet, der die lange und nicht ganz unbeschwerliche reise in das südöstliche Frankreich zu unternehmen wagt. Und mehr wie bloss körperliche erquickung ist es, die den fremden zu teil wird in den schluchten und auf den höhen der dauphineischen Alpen. Wer sich ihrem zauber unbefangen hingibt, wird in sich das regen des geistes verspüren, der einst, von diesen bergen, diesen seen ausströmend, Lamartine beseelte und ihn zum ersten und grössten naturdichter Frankreichs machte. Wo wäre aber ein weg, der direkter und sicherer zum Herzen eines volkes führte — und bis dahin durchzudringen, sollte doch der Wunsch aller Vermittler der sprache und kultur eines fremden volkes an die jugend sein — als die durch den genuss der natürlichen schönheit des landes erweckte weihevollte stimmung? Von dieser rein gemüthlichen wirkung neben und im verein mit der körperlichen erholung wird niemand unter den Herren und damen, die schon in diesem jahre dem freundlichen rufe nach Grenoble gefolgt sind, frei geblieben sein. Unvergesslich sind uns allen vornehmlich die stunden, die wir im kreise lebenswürdiger bewohner und bewohnerinnen der stadt verleben durften: sei es auf mühsam steilem pfade an den hängen der schneebedeckten bergriesen, oder sei es beim fröhlichen mahle in der ländlichen stille eines weltentrückten gebirgsdorfes.

Die freundlichkeit, ja herzlichkeit, mit der die grenobler professoren im verein mit ihren familien und dem sich um sie gruppierenden kreise gebildeter bürger uns fremdlinge in die erhabene schönheit ihrer alpenwelt eingeführt haben, mit der sie auch innerhalb der stadt unsern leiblichen und geistigen bedürfnissen entgegengekommen sind, würde uns vielleicht noch mehr überrascht haben, wenn nicht das französische volk sich des wohlverdienten rufes erfreute, es im persönlichen verkehr an dienstwilliger höflichkeit allen andern vorauszu thun. Diese gastfreundlichkeit im weitesten sinne genommen ist es, die den besuch Frankreichs überhaupt, die im besondern masse jetzt den aufenthalt in Grenoble so angenehm und genussreich macht. Wer nur irgendwie den takt und das geschick besitzt, sich mit unbefangener hingabe einer fremden bevölkerung anzuschliessen, wird dort sicher seine volle befriedigung finden. Man kann wohl sagen, dass ihm in der bedeutenden und interessanten provinzhauptstadt nichts verschlossen bleiben wird, was seiner eignen darbietungs- und aufnahmefähigkeit entspricht. Besonders findet sich reichlicher anlass, mit den einheimischen in persönliche berührung zu kommen, ihr thun und lassen kennen zu lernen, mit ihnen ihre sprache zu sprechen und seine gedanken über menschen und dinge auszutauschen.

Das mass des gewinnes, den der neuphilologische student und lehrer aus solchem verkehr mit dem volke schöpft, richtet sich natürlich ganz nach der kenntnis und praktischen beherrschung der sprache, die er mitbringt. Und gerade solchen, die des französischen schon einigermassen

herr sind, können wir einen ferienbesuch in der Dauphiné vorzüglich empfehlen. Die schwierigkeit, ein fremdes idiom beherrschen zu lernen im lande, wo es gesprochen wird, wird ja freilich heute noch in weitesten und selbst fachkreisen bedeutend unterschätzt. Aus diesem grunde erklärt sich zum grossen theile die verstimmung und enttäuschung, mit der viele kollegen über ferienkurse urtheilen, an denen sie teilgenommen haben. Diese wirkung würde auch, das wollen wir offen hinzufügen, für den nicht ausbleiben, der mit geringen vorkenntnissen ausgerüstet einige wochen in Grenoble verleben wollte, um als vollendeter franzose in seine heimat zurückzukehren. Was ihm dort, wie überall im auslande, in erster linie geboten wird, ist sozusagen etwas passives, ein gut, das bereit liegt für den, der es sich aneignen versteht mit eignen fähigkeiten, mit eignem fleisse. Je länger die frist, je intensiver die arbeit, desto grösser auch der nutzen, und zwar nach allen seiten hin, sowohl der sprachlichformalen, als auch der urteilsbefähigung über charakter und kultur des fremden volkes. Anfängern möchten wir daher nur dann raten, nach Grenoble zu gehen, wenn sie dort mindestens mehrere monate, besser aber noch längere zeit zuzubringen gewillt sind. Sie werden als studirende der universität in allen ihren fakultäten die gastlichste aufnahme finden, wissenschaftlich und praktisch tüchtiges lernen und sich im verkehr mit professoren, studenten und bevölkerung persönlich wohl fühlen, falls sie vorurteilsfrei genug sind, um in einrichtungen, leistungen und lebensgewohnheiten nicht ein genaues abbild ihrer heimischen zustände zu erwarten.

Ebenso wie vor den mehr geistigen illusionen, an denen der fremde selbst schuldig ist, möchten wir davor warnen, sich nach Grenoble, wie in die französische provinz im allgemeinen, zu begeben, ohne mit genügenden mitteln für den lebensunterhalt ausgerüstet zu sein. Das materielle dasein ist dort wohl im allgemeinen behaglicher und auch wohlfeiler als in Paris; wer es versteht, sich selbst verkehr zu verschaffen, kann, in der freien weise eines studenten lebend, ungefähr mit demselben aufwand auskommen, wie in einer mittelteuren deutschen universitätsstadt (30—40 fr. die wohnung, 60—70 fr. die mahlzeiten monatlich). Dagegen ist es, und darauf müssen wir, veranlasst durch die einsicht in eine reihe von briefen seitens ausländischer studenten, ausdrücklich hinweisen, wohl so gut wie ausgeschlossen, dort durch eigne arbeit ganz oder teilweise sein leben zu erhalten. Auf alle fälle aber ist dringend davon abzuraten, die reise nach Grenoble zu unternehmen, ohne die gewissheit, längere zeit sich aus eigenem ernähren zu können.

Wer irgend dazu in der lage ist, wird dem freien leben als student die unterkunft in einer pension vorziehn, die ihm einen natürlichen halt und anschluss und damit auch die möglichkeit gewährt, seine mussestunden nutzbringend anzuwenden. Der kenner französischer verhältnisse weiss, wie schwer es in Frankreich ist, gebildete ausländer in einheimischen familien unterzubringen. Auch in Grenoble besteht diese abneigung, fremde in den

häuslichen kreis zuzulassen, selbst wenn diese jegliche gewähr eines den sitten und anschauungen des hauses entsprechenden verhaltens bieten. Um so dankenswerter erscheint es, dass es der unermüdlichen thätigkeit des herrn Marcel Reymond, vorsitzenden des vereins für die förderung der interessen fremder studirender, gelungen ist, wenigstens eine reihe solcher familienpensionen ausfindig zu machen, oder vielmehr zu schaffen. Der hauptgrund, warum viele sonst wohl dazu geneigte gebildete bewohner der stadt sich nicht recht entschliessen können, fremde bei sich aufzunehmen, ist der, dass es ihnen zu ungewiss erscheint, ob sie bei dem im allgemeinen nur kurzen verweilen ihrer gäste auch dauernd solche haben werden; um weniger wochen willen wollen sie sich den damit verknüpften unbequemlichkeiten und ausgaben nicht aussetzen. Sobald einmal in Grenoble, und das wird mit ziemlicher sicherheit eintreten, eine gewisse zahl auswärtiger lehrer und studirender sich stetig erhält (womöglich auch für den winter), wird mit der nachfrage auch das angebot wachsen. Auch jetzt schon ist es möglich, mit freundlicher unterstützung des herrn Reymond und der ihm hilfreich zur seite stehenden freunde, ein haus zu finden, das bei nicht unbilligen ansprüchen dem fremden einigermaßen den reiz des heimischen familienlebens ersetzt und in ihm auch fern von der heimat das gefühl persönlichen wohlbehagens aufkommen lässt. Die für diesen zweck aufzuwendende geldsumme bleibt auf jeden fall hinter dem zurück, was Paris erfordert. Schon für etwa 130 fr. monatlich dürfte eine leidliche pension zu haben sein.

Wir haben diese äussern verhältnisse ausführlich darlegen zu sollen geglaubt, nicht allein weil sie die grundlage bilden für das wohlfinden im auslande, sondern auch weil von ihnen wesentlich mit die frage abhängt, ob der aufenthalt in der fremde einen greifbaren praktischen nutzen in der sprachlichen ausbildung einbringen wird. Das, was die universität dem fremden leistet, bildet doch nur eine willkommene ergänzung dessen, was man aus der unmittelbaren berührung mit der bevölkerung schöpft. Überblicken wir nun die seitens der philologischen fakultät für die ferienkurse getroffenen veranstaltungen, so müssen wir ohne weiteres zugeben, dass das in Grenoble gebotene zunächst noch, aus naheliegenden gründen, hinter dem in Genf oder sonstwo geleisteten zurücksteht. Unverkennbar aber ist der gute wille der professoren, die im laufe der nächsten jahre sicherlich alles thun werden, um den begründeten anforderungen ihrer gäste gerecht zu werden. Die gedruckten programme dieses jahres leiden an einer gewissen unbestimmtheit und zu grossen allgemeinheit in den angaben, was sich wohl aus dem mangel vorliegender erfahrung unschwer erklärt. Inzwischen sind aber die vorlesungen und übungen nach zahl, inhalt und leitenden persönlichkeiten bis zum 1. oktober genau festgesetzt worden; diese übersicht steht wie das eben erwähnte allgemeine programm jedem sich dafür interessirenden zur verfügung. Es mögen nun über die kurse, an denen wir selbst teilgenommen haben, und welche für den rest

dieser ferienperiode noch versprochen sind, einige kurze angaben folgen; unter beifügung der wünsche, welche die lehrerschaft für die zukunft hegen dürfte.

Der regel nach findet in Grenoble täglich eine ein- bis zweistündige sitzung statt. Gemessen an dem bedürfnis und der arbeitsfähigkeit vieler teilnehmer möchte das etwas wenig sein; wenigstens wenn man danach urteilt, was andere universitäten ihren zuhörern bieten. Vielleicht würde es sich empfehlen, die zusammenkünfte auf 4—5 tage in der woche zusammenzudrängen, wie es sonst vielfach geschieht, damit für grössere ausflüge und sonstige gemeinsame unternehmungen hinreichend zeit bleibt. Die diesjährigen sitzungen werden geleitet von professoren der verschiedenen fakultäten sowie des gymnasiums und von einigen nicht dem universitätskörper angehörigen herren. Die *theoretischen vorlesungen* betreffen: geschichte der französischen litteratur, geschichte der kunst, erklärung einiger grunderscheinungen der nationalökonomie und wichtiger sozialer einrichtungen des modernen Frankreich. Von dem, was in diesen sitzungen geboten wurde, sind wohl alle bisherigen teilnehmer durchaus befriedigt gewesen. Manche der vorlesungen wird den zuhörern in dauernder erinnerung bleiben. Zu wünschen wäre nur für die zukunft eine erweiterung des programms, wobei die geschichtliche und gegenwärtige kultur Frankreichs in erster linie in betracht käme.

Was nun die mehr *praktischen übungen* anbetrifft, so verdienen warme anerkennung die zwanglosen zusammenkünfte, mögen sie nun innerhalb des hauses oder in der näheren und weiteren umgebung der stadt abgehalten sein; um so mehr, da bei diesen gelegenheiten auch eine reihe solcher damen und herren, die nicht der universität angehören, sich in dankenswerter weise den fremden gästen zur verfügung gestellt haben. Möchte gerade nach dieser richtung hin den deutschen kollegen der genuss dessen erhalten bleiben, was den teilnehmern dieses jahres so vertrauensvoll entgegengebracht worden ist!

Der verbesserung und des ausbaus bedürftig dagegen erscheint uns die *eigentliche streng methodische anleitung zum sprechen und schreiben der lebenden sprache*. Phonetische übungen, und zwar nur im mässigen umfange, sind erst für den monat september überhaupt angesetzt worden. Bei der lektüre und analyse moderner autoren kommt wohl im allgemeinen der lernende zu wenig zu worte. Die schriftlichen übungen endlich leiden bislang an dem grundmangel der überschätzung des wertes von übersetzungen aus den fremden sprachen in das französische und der damit hand in hand gehenden zu geringen ausdehnung freier arbeiten.

Der für die praktische spracherlernung einzuschlagende weg müsste unseres erachtens etwa folgender sein. Ganz unerlässlich sind zunächst elementare sprech- und leseübungen auf phonetischer grundlage, wie sie vornehmlich in Genf in musterhafter weise abgehalten werden. Sie bieten die einzige möglichkeit, dem lernenden zur erkenntnis seines könnens und nichtkönnens zu verhelfen, und ihm die mittel an die hand zu geben, wie

er zu einer relativ guten aussprache gelangen kann. Diese stunden müssten einem lehrer überlassen werden, der mit gründlicher beherrschung des französischen die kenntnis einer oder mehrerer moderner kultursprachen verbindet, mit den grundzügen der phonetik vertraut ist und genügendes methodisches geschick besitzt, um die sprachliche individualität seiner zuhörer zu beurteilen und sie anzuleiten, die verschiedenen laute und lautgruppen korrekt wiederzugeben. Bei den übungen im zusammenhängenden sprechen, sei es im anschluss an einen text, oder in kleinen vorträgen und debatten sollte der lernende ausgiebig zu worte kommen und dem professor nur die rolle des leiters und beurteilers zufallen. Diesen systematischen vortragsübungen müsste im programm der ferienkurse der breiteste spielraum zugestanden werden. Aus ihnen würde, falls die leitung in den richtigen händen liegt, den teilnehmenden vielleicht der grösste nutzen erwachsen. Nichts ist schwieriger in einer fremden sprache, als eine längere, geordnete gedankenfolge rein und fliessend vorzutragen. Nichts reizt aber auch mehr den ehrgeiz des nach der vollendung strebenden und stärkt beim gelingen mehr die arbeitsfreudigkeit als eben dies.

Endlich ein wort über die *schriftlichen übungen*. Will man an dem übersetzen aus den fremdsprachen ins französische überhaupt festhalten, wozu bei der kürze der zugemessenen zeit eigentlich kein rechter grund vorliegt, so muss doch unbedingt von der bisher innegehaltenen praxis abgegangen werden, die klassiker älterer zeit (fürs deutsche: Goethe, Schiller, die romantiker u. a.) als vorlagen zu wählen. Die auf die übertragung solcher prosaabschnitte und poesien verwendete zeit scheint uns in keinem rechten verhältnis zu dem daraus fliessenden nutzen zu stehen. Man nehme lieber leichte moderne texte, die dem konservationsston möglichst nahe stehen; interessante sprachliche fragen werden sich auch aus solchen vorlagen in hülle und fülle ergeben, und ihre erläuterung wird jedenfalls nutzbringender sein als der versuch, veraltete deutsche wörter, wendungen und satzgefüge in modernes französisch umzumünzen. Besser freilich wäre es noch, an stelle der übersetzungen die in diesem jahre fast ganz vernachlässigten freien schriftlichen arbeiten zu setzen. Der stoff dazu kann ebenso mannigfaltig sein wie bei den mündlichen vorträgen. Es müsste aber in diese übungen ein gewisses system gebracht werden. Man begiñe mit leichten reproduktionen im anschluss an den vortrag des professors oder an gelesene texte, lasse dann aufsätze über die realien des täglichen lebens folgen und gehe endlich allmählich zur behandlung von thematen mehr allgemeiner und abstrakter natur über.

In der vorstehenden kritischen betrachtung glauben wir die hauptsächlichsten wünsche der neuphilologischen lehrerschaft betreffend die künftige abhaltung ähnlicher kurse in Grenoble niedergelegt zu haben. Nur die überzeugung, dass dort der ehrliche und ernstliche wille besteht, die von weit hergeeilten kollegen wirklich zu fördern, gibt uns den mut, so offen zu sprechen. An den romantischen ufern der Isère sind alle bedingungen zu einem wahren musterorte für französische ferienkurse vor-

handen. Natur und menschen reichen sich die hand, um den aufenthalt in Grenoble behaglich und zu gleicher zeit fruchtbar zu gestalten. Dazu besitzt die universität im reichen masse die lehrmittel und lehrkräfte, welche erforderlich sind zur wissenschaftlichen belehrung und praktischen anleitung der teilnehmer. Es bedarf nur noch einer bereicherung des programms und gewisser änderungen in der methode der übungen, und Grenoble wird in seine mauern eine immer steigende zahl lernbegieriger lehrer und studenten aus allen kulturländern diesseits und jenseits des meeres einziehen sehen.¹

Pforta.

DR. HANS BORREIN.

BESPRECHUNGEN.

Reiseeindrücke und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich von K. A. MARTIN HARTMANN. Leipzig, dr. P. Stoltes verlagsbuchh., 1897. VIII u. 194 s. Preis 3 m.

Der verf. hat, wie er in der vorrede berichtet, im winter 1895/96 eine studienreise nach der Schweiz und Frankreich gemacht, dort viele schulen besucht und eine beträchtliche anzahl lehrer an der arbeit gesehen; in Frankreich allein hat er fünf monate, davon zwei in Paris, zugebracht, in 72 städten 313 unterrichtslektionen und 238 lehrpersonen wirken gesehen. Er hat die hospitirthätigkeit das ganze winterhalbjahr hindurch bis zum letzten tag ausgeübt, über die gewonnenen eindrücke und beobachtungen täglich buch geführt und sie in der regel abends als reinschrift ausgearbeitet; nur so konnte er feste und zuverlässige eindrücke mitnehmen. Die täglichen aufzeichnungen, die fast *acht bände* füllen, bilden die grundlage des berichts, den der verf. in dem vorliegenden buch der öffentlichkeit übergeben hat. Sein aufrichtiges bemühen ist gewesen, gerecht und billig zu sein; und der leser gewinnt sofort den eindruck, den das buch von anfang bis zu ende macht: streng sachlicher bericht über vorzüge und schattenseiten, erklärung der letzteren aus den verhältnissen ohne irgendwelche schärfe, dabei vorschläge zur besserung ohne aufdringlichkeit. So ist das buch nicht nur ein denkmal hervorragenden fleisses, sondern auch einer seltenen objektivität. So gründlich, sachgemäss und sachverständig

¹ Es mögen hier einige adressen folgen, die denen von nutzen sein könnten, die jetzt oder später nach Grenoble zu gehen die absicht hegen. Die programme der ferienkurse sind zu beziehen von herrn Marcel Reymond, Place de la Constitution, der auch gern bereit ist, sonstige auskunft über die stadt und universität zu erteilen und neuankommenden zurechtzuhelfen. Sehr eingehende nachrichten über die akademischen verhältnisse und insbesondere die vorlesungen des jahres 1898/9 findet man in dem *Annuaire de l'Université*, erhältlich vom Secrétariat de l'Académie. Endlich stellt das Syndicat d'Initiative gern sein *Livret-Guide* über Grenoble und die Dauphiné den fremden zur verfügung.

ist wohl noch niemals über einen bestimmten zweig des unterrichtswesens eines landes von einem ausländer berichtet worden, wie hier über den betrieb der neueren sprachen an den höheren schulen Frankreichs berichtet wird. Das buch füllt also in der that eine lücke aus und wird der sache des neusprachlichen unterrichts von grossem nutzen sein. Der ausländer, der, wie es hier in seltenem grad der fall ist, ohne voreingenommenheit beobachtet und prüft, ist in erster linie im stande, die schattenseiten zu erkennen und darzulegen. Sowohl die französische unterrichtsverwaltung als Frankreichs lehrer der höheren schulen überhaupt und die lehrer der neueren sprachen speziell können und werden aus dem buch nutzen ziehen, verkehrte einrichtungen und methoden abschaffen und besseres an die stelle setzen. Der deutsche neuphilologe lernt manches unterrichtsverfahren kennen, das er mit nutzen erproben wird. Jeder lehrer kann aus der kritik der schattenseiten des französischen unterrichts manchen wink für sich selbst entnehmen. Endlich wird das buch hoffentlich in der richtung bahnbrechend wirken, dass Hartmanns verfahren nachahmung findet und bald von ebenso tüchtigen ausländischen schulmännern deutsches, englisches, schwedisches etc. unterrichtsverfahren geschildert wird.

Auf den reichen inhalt des buches an dieser stelle näher einzugehen, ist unmöglich: fast seite für seite müsste man in einem eingehenden bericht heranziehen. Jeder neuphilologe wird sicher durch die lektüre des buches, das auch sehr anregend geschrieben ist, gefesselt werden und es erst weglegen, wenn er das ganze gelesen hat. Manche abschnitte wird man gern wiederholt lesen und daraus belehrung schöpfen, so besonders den abschnitt „der neusprachliche unterricht im einzelnen“ (s. 153—183), in welchem u. a. besprochen werden: aussprache und betonung, sprechfähigkeit der lehrer, übung des gehörs, der grammatische unterricht, schriftliche arbeiten, die schriftstellerlektüre und ihre behandlung; sowie den abschnitt „pädagogische unvollkommenheiten allgemeiner art“ (s. 183—188).

Für eine neue auflage, die hoffentlich recht bald notwendig wird, kann ich einen wunsch nicht unterdrücken: wäre es nicht möglich, den grossen abschnitt „die neueren sprachen in Frankreich“ (s. 36—194) durch entsprechende überschriften oder auch nur nummern in eine grössere anzahl unterabteilungen zu zerlegen? Die übersichtlichkeit, die ja schon durch ein eingehendes inhaltsverzeichnis geboten wird, würde noch grösser werden.

Das vortreffliche buch sei hiermit allen fachkollegen aufs wärmste empfohlen; es sollte in keiner schulbibliothek fehlen.

Wiesbaden.

K. KÜHN.

EBENER-MEYERS *Französisches lesebuch für schulen und erziehungsanstalten.*

Ausg. B. *Französisches lese- und lehrbuch.* Zweiter teil: zweites und drittes unterrichtsjahr von dr. WILH. KNÖRICH. XII, 284. Hannover, Berlin 1897. Geh. 2,50 m.; geb. 3 m.

Das vorgenannte französische lesebuch Knörichs zerfällt in drei hauptteile: A) lesebuch, B) grammatik, C) wörterbuch. Der lesestoff ist in neun

abschnitten untergebracht: I. *L'école*, II. *La nature et la campagne*, III. *Fables*, IV. *Vie pratique et morale*, V. *Géographie*, VI. *Histoire sainte*, VII. *Histoire de France*, VIII. *Poésies*, IX. *Musique*.

Zu der auswahl im ganzen kann man den verf. nur beglückwünschen. Wie er in der vorrede selbst sagt, „überwiegen bedeutend die anschaulichen lesestücke. Schule, familie und haus; stadt und land; feld, wald und garten; mensch, tier und pflanze; ernst und spiel; lust und schmerz; gewerbe und verkehr kommen zur aussprache.“ Etwas mehr erzählung hätte ich nun für meinen geschmack gewünscht, denn ich habe die überzeugung, dass die erzählung einer — wenn auch nur kleinen und bescheidenen — handlung die kinder mehr interessirt als jede beschreibung. Wer nach Knörichs buch unterrichtet, wird deshalb auf die rechte abwechslung bedacht sein müssen. „Ethisch wirkende und die phantasie anregende stücke sind aber auch nicht unbeobachtet geblieben“ (vorr. s. V). Ja, der verf. hat vielleicht auch in dieser hinsicht des guten ein wenig zu viel gethan. „Dass frohsinn und humor mehrfach anklingen“, will ich dem verf. mit grosser befriedigung hier bestätigen und zugleich den wunsch aussprechen, in einer neuen auflage möge die nr. 24, *Mots pour rire. Anecdotes*, in viel grösserem umfang erscheinen. Ich würde diese kleinen scherze stets als belohnung für gute arbeit einer klasse zum besten geben und an der freude der kleinen ganz gewiss selbst meine freude haben. Sinnsprüche, glückwunschgedichtchen, spiel- und reigenlieder, die briefform sind nicht vernachlässigt. Zu einzelnen der lieder ist in abschnitt IX auch die melodie gegeben, leider ohne klavierbegleitung. Mit ganz besonderer befriedigung habe ich gefunden, dass „das rechnen recht weitgehend herangezogen“ ist. Es ist zweifelsohne für den fremdsprachlichen unterricht ein ausgezeichnetes mittel, die sprechfertigkeit zu üben und zu steigern; man sollte schon im ersten anfangsunterricht reichlich davon gebrauch machen und später immer wieder darauf zurückkommen.

Abschnitt V, *Géographie*, ist nach des verf. eigner meinung am dürftigsten ausgestattet. Einer umfassenden ergänzung möchte ich nicht einmal das wort reden, die bleibt am besten der oberstufe vorbehalten.

Was aus der biblischen geschichte — altem und neuem testament — gebracht wird, lässt sich, vielleicht mit ausnahme von 140, *Naissance de Jésus-Christ*, unbedenklich in konfessionell gemischten schulen durchnehmen. In abschnitt VII, *Histoire de France*, ist meines erachtens die neueste geschichte zu stiefmütterlich behandelt. Vom krieg 1870/71 wissen unsere kleinen etwas, noch ehe sie geschichtsunterricht gehabt haben, und eine episode aus diesem kampf interessirt sie gewiss mehr als z. b. nr. 146, *Histoire de Sabinus et d'Éponine*. (Der ethische gehalt kann auch nicht bestechen.) Napoleon I. wird sie ohne zweifel mehr interessiren als Ludwig der heilige. Zu einem rückblick auf die geschichte Frankreichs eignet sich die oberstufe besser. Nr. 147, *Les jeux de l'amphithéâtre*, nr. 148, *Le christianisme en Gaule*, sind vom ästhetischen standpunkt aus, für mädchen wenigstens, bedenklich. Nr. 157 aber, *Une famine au moyen âge*, scheint mir selbst für jungen zu krass.

Abschnitt VIII, *Poèmes* (im inhaltsverzeichnis *Poésies*), umfasst 44 nummern. Abgesehen von einigen wenigen, wie nr. 3, 6, 7 (zu lehrhaft), nr. 14 (zu gesucht), ist die auswahl eine recht glückliche. Bei nr. 12, *Le nom béni*, würde ich die dritte strophe weglassen.

Die folgenden bemerkungen zu dem zweiten teil des buches, der „grammatik“, betreffen nichts wesentliches; das ganze ist als gelungen zu bezeichnen. Beim ersten abschnitt, „wichtige laut- und schriftregeln“, wäre eine lautschrift, am besten die der Vietorschen lauttafeln, erwünscht. Der blosse hinweis auf den „deutschen g-laut“ (§ 8, s. 187), den „(deutschen) j-laut“ u. s. w. genügt nicht; den schriftzeichen *g* und *j* werden bekanntlich verschiedene lautwerte untergelegt, deshalb präzisieren. — § 11, s. 188, wäre statt der doppelten bezeichnung: „sanft (stimmhaft)“, „scharf (stimmlos)“ die einfache: „stimmhaft“ und „stimmlos“ deutlicher, da „sanft“ und „scharf“ oft nur auf die intensität eines und desselben lautes bezogen werden. — § 23 ist das erste *e* in *mener* als „stummes *e* (*muet*)“ bezeichnet; § 39 wird es „tonlos (*e muet*)“ genannt; § 42 wird aber auch das *e* in *tu emploies* „*e muet*“ genannt. Es ist zu unterscheiden zwischen dumpfem und stummem *e* (vgl. noch § 48). — § 24. Wenn man vom laute ausgeht — und das sollte man — kann man die zweite silbe von *préférer* nicht als geschlossen bezeichnen. — § 26 hätten noch *la parenthèse* und *les crochets* aufgeführt werden können. — § 27. Die bezeichnung: „zeitwörter auf -ir mit der (ohne die) silbe -iss-“ ist ja kurz, aber wohl doch nicht bezeichnend genug. — § 28, C, 2 würde ich statt „unwirklichkeit“ lieber „möglichkeit“ setzen. — Bei § 63 müsste wenigstens auf § 82 hingewiesen werden; bei den ausnahmen des § 81 wäre auch *le million* (103, 14) aufzuführen. — § 141 wäre die aussprache von *second* anzugeben. — § 149 ist fälschlich auf 69, 10 (*remercie-la d'avoir*) hingewiesen, um zu beweisen, dass *le* und *la* hinter dem zeitwort nur vor *en* und *y* elidirt werden. — § 160. Die fassung der regel über die stellung von *en* und *y* ist nicht deutlich genug. — § 161 wären noch die französischen bezeichnungen *adjectif possessif* und *pronom possessif* zu geben. — Im wörterbuch habe ich vermisst: *glapir* (45, 23), *vésicatoire* (64, 25) und *million* (103, 14), welch letzteres wegen seines geschlechtes hineingehört. — Folgende druckfehler sind nicht berichtet: 72, 8 *embanasse*; 150, 13 *milieu*; 201, § 93 *le pluie*; 201, § 96 *sne partie*.

Die äussere ausstattung des buches ist im ganzen zu loben, nur sollte glanzfreies papier verwendet sein; bei licht ist der glanz höchst unangenehm.

Mit dem II. teil seines *Französischen lese- und lehrbuchs* hat Knörich die zahl der französischen unterrichtsbücher um ein in jeder beziehung empfehlenswertes vermehrt.

1. *Sammlung französischer und englischer gedichte zum auswendiglernen.* Für höhere unterrichtsanstalten zusammengestellt vom lehrerkollegium der höh. knäbchenschule zu Duisburg. Duisburg 1893. Geb. m. 1,20.
2. *Auswahl französischer gedichte für höhere lehranstalten.* Zusammen- gestellt von dr. E. STIEHLER, oberlehrer am königl. realgymnasium zu Döbeln. Altenburg 1893. M. 1,75.

3. *Frankreichs jugenddichtungen*. Eine auswahl französischer kinderlieder und gedichte für den schulgebrauch stufenmässig geordnet von dr. OTTO KAMP, lehrer an der Elisabethenschule, und HEINRICH LANGE, lehrer an der Humboldtschule in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. 1895. Geb. m. 1,20.

Es ist ohne zweifel wünschenswert, die schüler höherer lehranstalten eine anzahl französischer und englischer gedichte lesen, resp. auswendig lernen zu lassen. In welchem umfange dies geschehen kann, hängt, abgesehen vom lehrplan, von der verfügbaren zeit und auch von der neigung des lehrers ab, der hier, mehr als in jedem anderen fall, mit einer gewissen begeisterung an die arbeit gehen muss, wenn die poetische lektüre ihm und seinen schülern nicht zur qual werden soll. Hiernach leuchtet es ein, dass es für den unterricht förderlich ist, ihm eine gewisse freiheit in der auswahl einzuräumen. Wird also die poetische lektüre in grösserem umfang betrieben und ihr eine besondere sammlung von gedichten zu grunde gelegt, so darf diese meines erachtens nicht zu knapp bemessen sein. Mir ist es freilich zweifelhaft, ob sich neben den übrigen anforderungen auch noch die, die poetische litteratur eingehender zu pflegen, erfüllen lässt, und mir will es scheinen, als ob die in den bekanntesten lesebüchern (Kühn, Bierbaum, Victor-Dörr u. a.) enthaltenen, meistens anerkannt schönen gedichte doch wohl ausreichend wären. Wo indessen längere zeit, vielleicht ein ganzes laufendes semester, auf die poesie verwandt wird, da empfiehlt sich eine besondere sammlung ganz ohne weiteres.

Die von dem lehrerkollegium der höheren mädchenschule in Duisburg herausgegebene „sammlung französischer und englischer gedichte zum auswendiglernen“ enthält zunächst den „gedichtkanon, der alljährlich in den vier obersten klassen auswendig gelernt wird“. Es sind 21 französische und 22 englische gedichte, denen dann noch eine kleine anzahl anderer als anhang beigegeben sind. Am schlusse jeder abteilung finden sich die vokabeln für jedes gedicht in einem wörterverzeichnis zusammengestellt, das mir der erweiterung bedürftig erscheint (man vgl. 26 nr. 17 der engl. abteilung), wenn man nicht vorzieht, ein alphabetisches verzeichnis zu geben, in dem nur die allerbekanntesten wörter fehlen dürften. Gegen die auswahl der gedichte selbst ist kaum etwas einzuwenden, doch dürfte, besonders im französischen, die neuzeit mehr berücksichtigt sein. Nr. 24, *La prière* von V. Hugo, kann nur mit christlichen schülern gelesen werden, nr. 25, *Les contemplations*, von demselben dichter, wird nach meinem dafürhalten nicht voll gewürdigt werden. Nach dem, was oben ausgeführt ist, dürfte die sammlung reicher sein.

Die Stiehlersche „auswahl französischer gedichte“ umfasst 100 nummern, die sich auf 56 alphabetisch geordnete dichter verteilen. Vorangeschickt ist ein „kanon der zu lernenden gedichte“, und am schlusse folgen „nachrichten über die dichter“, die an und für sich zwar willkommen sind, aber im unterricht, abgesehen von einzelnen hervorragenden persönlichkeiten, wohl auf ein minimum zusammensinken müssen. Die sammlung soll bis nach obersekunda einschliesslich gebraucht werden. „Da in prima gedichte in der regel nicht mehr gelernt werden und man an deren stelle lieber szenen aus klassischen stücken treten lässt, so hat der verf. von einer aus-

wahl für diese stufe abstand genommen.“ Ebenso fehlen die im anfang zu lernenden einfachen kinderliedchen, was indessen nicht als mangel, sondern eher als ein vorzug bezeichnet werden kann (siehe unten). Die grundsätze, nach denen Stiehler ausgewählt hat, haben sich in seiner sammlung bewährt. Wenn er aber durch die aufnahme von zwei gedichten (*Les trois braves* von Marelle und *Les inconvénients de la fortune* von Désaugiers) dem humor rechnung getragen glaubt, so ist er in dieser hinsicht doch wohl zu leicht befriedigt. Folgende druckfehler sind zu berichtigen: s. 27, 12 *Il sont (ils ont)*; s. 28, 26 *pauvre*; s. 41, 10 *portir*.

Die dritte sammlung, von Kamp und Lange, enthält „kinderlieder und gedichte für den schulgebrauch“. Erstere in eine gesonderte gedichtsammlung aufzunehmen, sollte meines erachtens überflüssig sein, da vorausgesetzt werden darf, dass jedes lehr- resp. lesebuch, das dem anfangsunterricht zu grunde liegt, nach dieser seite hin das nötige material enthält.

Frankreichs jugenddichtungen umfasst 152 nummern, stufenmässig auf drei teile verteilt, in denen die einzelnen gedichte nach ihrem inhalt gruppiert sind. Wie in den beiden vorhergehenden begegnet man auch in dieser sammlung einer grossen anzahl von guten bekannten, die gewissermassen als stamm einer jeden gedichtsammlung unentbehrlich scheinen. Aber auch das übrige darf sich neben diesem stamm sehen lassen und beweist im allgemeinen den guten geschmack der herausgeber. Vielleicht hätten sie V. Hugo öfter und noch einen und den anderen modernen dichter zum worte kommen lassen sollen. Eine alphabetische zusammenstellung der dichter unter aufführung ihrer beiträge wäre sehr erwünscht.

Inhaltlich können alle drei sammlungen als gediegen bezeichnet werden, ich vermag aber nicht zu beurteilen, in wie weit sie dem umfange nach den anforderungen der verschiedenen lehranstalten entsprechen, resp. in wie weit sie über diese hinausgehen.

Giessen.

A. STOERIKO.

Neues vollständiges taschenwörterbuch der portugiesischen und deutschen sprache, mit besonderer rücksicht auf wissenschaften, künste, industrie, handel, schiffahrt und die umgangssprache. Bearbeitet von EDUARD THEODOR BÖSCHE. 1. teil: portugiesisch-deutsch. 2. teil: deutsch-portugiesisch. 6. auflage, vollständig umgearbeitet und stark vermehrt von A. DAMMANN. Leipzig, R. Kittlers verlag (Oscar Virch), 1897. 2 bde. 8°. 784 u. 740 s. Preis geb. 16 m.

Ce dictionnaire manuel, qui a toujours eu un bon accueil de la part des Allemands, des Portugais et des Brésiliens, vient de reparaitre sous un format plus volumineux. Arrivé à sa sixième édition, il garde toujours les avantages qui lui ont attiré un certain succès: clarté, économie dans les définitions et beaucoup de matière, quoique extrêmement condensée. Moins ambitieux que celui de H. Michaëlis, il n'a pas la prétension de devenir une œuvre de philologie; aussi n'y a-t-on pas adopté les procédés modernes de lexicographie, et son auteur suit les anciennes méthodes: c'est-à-dire, qu'il n'y indique pas la prononciation, pas même l'accentuation, de chaque

mot portugais; qu'il ne sépare par aucun signe le radical des préfixes ou suffixes; qu'il commence tous les mots par des capitales; qu'il met les noms propres personnels à la fin de chacune des deux parties, tout en introduisant les noms géographiques, à leur place alphabétique, dans les dictionnaires mêmes; qu'il ne détache que par le point-virgule les différentes acceptions de chaque mot; qu'il n'indique point les féminins irréguliers ou à voyelle tonique variable; que rarement il nous dit si le mot est d'un usage général, ou bien borné à certaines localités, à certains métiers, à certains stiles; que nulle part, enfin, il ne cite ses autorités.

Ce sont là, pour la plupart, des imperfections presque inévitables dans de petits dictionnaires. Je ne dirai pas qu'il en soit de même par rapport à l'accentuation des mots. En effet, si la prononciation, surtout dans la partie portugaise-allemande, était difficile à reproduire, le dictionnaire étant destiné au Brésil aussi bien qu'au Portugal, qui sont en désaccord presque continuel en ce qui concerne la valeur des voyelles *a*, *e*, *o* prétoniques; le manque absolu d'une indication quelconque de la syllabe tonique est un défaut assez grave. L'auteur a même, le plus souvent, évité de distinguer par des accents différents des mots que l'orthographe portugaise, quelle qu'elle soit, distingue toujours, tels que *sêde* „siège“ et *sêde* „soif“; *fôrma* „forme“ et *fôrma* „moule“. Les seules indications de la prononciation des mots qu'on puisse y trouver se bornent aux guillemets devant les mots commençant par *cu* = *k* et *qu* = *ku*, tandis qu'il n'y a aucune désignation de ces prononciations à l'intérieur des vocables, tels que *ALCHIMIA*, *ARCHEOLOGO*, *EQUESTRE*. Il en est de même par rapport à *gu*, et des mots tels que *LINGUETA*, *LINGUIÇA*, *UNGUENTO*, *GUELA* (mieux *GOELA*) risquent d'être prononcés *ling-eta*, *ling-iça*, *ung-ento*, *g-ela*, au lieu de *lingu-eta*, *lingu-iça*, *ungu-ento*, *gu-ela*. Le manque de toute indication de la voyelle tonique et de sa valeur est d'autant plus inexplicable, que l'on est d'accord, dans tout le domaine du portugais, exception faite de quelques parlers provinciaux, ou de rares vocables d'un usage peu fréquent, non seulement sur la syllabe tonique de chaque mot, mais aussi sur la qualité des *ee* et des *oo* de cette syllabe. L'auteur n'aurait, sur ce point, qu'à suivre, entre autres, le dictionnaire portugais-français de Roquette, si bien connu, où le système d'accentuation graphique est très simple et très clair. La partie portugaise-allemande est donc plutôt un vocabulaire de la langue écrite qu'un lexique de la langue parlée; ce qui est bien regrettable, car, pour tout le reste, la mise en œuvre y est, le plus souvent, très correcte et la traduction des mots et des phrases très heureuse et parfois tout-à-fait idiomatique, remplissant par là une des conditions les plus importantes d'un dictionnaire de la langue parlée. C'est la partie la mieux soignée de l'ouvrage et on doit en féliciter l'auteur. L'orthographe adoptée laisse beaucoup à désirer. Personne n'écrit plus *ARÊA*, *RECEIAR*, *OLAYA*, *MÁO*, *JUDEO*, au lieu d'*areia*, *recear*, *olaia*, *mau*, *judeu*; il suffit de comparer, dans le dictionnaire même *FEIO*, *TOUREAR*, *FAIA*, *MEU*. L'auteur préfère décidément *o* à *u* pour la subjonctive des diphtongues *au*, *éu*, *eu*, contre l'usage moderne, lequel, tout au plus, fait seulement la distinction entre *eo* = *eu* et

eu = *êu*, qu'on indique le plus souvent et presque partout au moyen des accents, aigu pour la voyelle ouverte, et circonflexe pour la voyelle fermée. La même hésitation dans l'emploi de l'*o* ou de l'*u* atones devant une voyelle, et la préférence fâcheuse donnée à l'*o* se retrouvent dans des mots tels que REGOA et TABOA, écrits par *o*, à côté d'AGUA, par exemple, avec un *u*. D'un autre côté, l'*e* du mot *regoa* y est surmonté de l'accent aigu, RÉGOA, tandis que d'autres mots, tels que MAGOA, FERIA, CONTINUO ne portent aucun accent, quoiqu'ils puissent être aisément confondus avec les formes verbales *magôa*, *feriá*, *continúo*, ce qui ne saurait être le cas pour REGOA. Ce sont là de petits défauts que sans beaucoup de peine on aurait pu éviter. On peut donc dire que le système d'accentuation y est un vrai chaos. L'auteur hésite également entre les diphtongues *ou* et *oi* (*ôí*): il a raison; chez nous tout le monde hésite encore. Seulement, il faudrait se décider pour l'une des deux: *ou* serait préférable, si l'on avait indiqué, à leur place alphabétique, tous les mots où la diphtongue *ôí* est permise, avec des renvois aux formes avec *ou*; et cela d'autant plus, que, s'il est à-peu-près indifférent dans le sud de prononcer *touro* ou *toiro*, *louça* ou *loïça*, etc., personne ne s'y aviserait de prononcer ou d'écrire *coïve*, *pitro*, *loïcar*, ou *dous* au lieu de *dois*.

Je vois aussi qu'on a fait un usage trop parcimonieux du trait d'union, réunissant en un seul vocable des mots différents que l'orthographe générale sépare toujours, ou rattache par le tiret (*hyphen*). Ainsi, l'auteur nous donne en un seul mot PAPA-JANTARES, PAPAMOSCAS, PERAPÃO, QUATRO-VISTENS, que tout le monde écrit *papa-jantares*, *papa-moscas* et *pera pão*, *quatro vintens*, mettant le trait d'union entre les éléments de chacun des deux premiers vocables, et l'omettant dans les deux derniers; en même temps que nous voyons dans le dictionnaire PORTA-VOZ, RAPA-TACHOS, etc., des mots composés de formation tout-à-fait identique à ceux-là, et qui, comme eux, se prononcent avec deux accents.

L'auteur a fait une large part au néologisme. Il n'est certainement pas à blâmer; et, cependant, on est bien surpris en y voyant des mots étrangers d'un usage absolument rare, tels que CHOP, HABEAS-CORPUS, HOSPODAR, MADONA, NUTRIZ (nourrice), TORREJA, RANZ-DAS-VACCAS, SENHORITA, SENHORITO, TALER (thaler), TRAMWAY (*carro americano*), ou mal formés, tels que ENCANALEAR-SE (s'encanailler), ENVERGADURA (envergure); tandis que d'autres qui sont d'un emploi général, n'ont pas été admis dans le dictionnaire, par ex.: *bock*, *coquette* (employé par Garrett), *coté* (cottage), *fourgon*, *tênder*, *sport*, *stock*, *toilette*, *rendez-vous*, *soirée*, *estepe* (steppe), *omeleta* ou *omelette*, *troupe*; et d'autres qui ont déjà revêtu une forme tout-à-fait portugaise tels que: *fraque*, *ocarínista* (OCARINA s'y trouve); *vitraes* (vitreaux); *horsa* (anglais *horse*); *bebê* (anglais *baby*, remplaçant le portugais *nenê*, castillan *nenie*); *desapontamento* (Garrett), etc.

Avant de finir ce compte-rendu d'un ouvrage qui, malgré ces petits défauts, est certainement recommandable, je vais dresser plusieurs listes de mots, qu'il faudra ajouter ou refaire dans une autre édition, les sou-

mettant aux épigraphes suivantes: Orthographe erronée ou rare; Fautes typographiques; Prononciation, manque d'accent graphique; Accentuation graphique fautive ou inutile; Néologismes; Omissions; Définitions insuffisantes ou erronées. J'ajouterai des corrections.

Orthographe.

Formes adoptées dans le dictionnaire:

Corrections:

<i>A-ba-fê</i>	<i>à ba fê.</i>
<i>açotêa</i> (et ainsi tous les mots en <i>-êa</i>)	<i>açoteia.</i>
<i>afeiar</i> (et ainsi tous les mots en <i>-eiar</i> [cp. <i>ATEAR</i>])	<i>afear.</i>
<i>aguarelha</i> ou <i>aguarella</i>	supprimer <i>aguarelha.</i>
<i>alchimia</i> (pron. <i>alquímia</i>)	<i>alchímia.</i>
<i>archeologia</i> (pron. <i>arqueologia</i>)	<i>archeologia.</i>
<i>bacalhão</i> (et ainsi tous les mots en <i>-au</i>)	<i>bacalhau.</i>
<i>braçage</i> (et ainsi tous les mots en <i>-ge</i>)	<i>braçagem.</i>
<i>cacatú</i>	<i>cacatúa</i> ou <i>catatúa.</i>
<i>egoasinha</i> (et ainsi tous les mots auxquels on ajoute le suffixe <i>-zinho</i> ; cp. espagnol <i>-cico</i>)	<i>eguazinha.</i>
<i>escaleto</i> (prononciation populaire, défectueuse)	<i>esqueleto.</i>
<i>exofficial</i>	<i>ex-officio.</i>
<i>freo</i> (et ainsi tous les mots en <i>-cio</i>)	<i>freio.</i>
<i>galan</i> (et ainsi tous les mots en <i>-ã</i>)	<i>galã.</i>
<i>grosseria</i> (subst.)	<i>grossaria; grosse-</i>
<i>guela</i>	<i>goêla. [ria.</i>
<i>grog</i> (cp. <i>dogue</i> , anglais <i>dog</i>)	<i>grogue.</i>
<i>huivar</i> (le <i>h</i> est une ancienne orthographe due à ce que l'on ne faisait pas la distinction entre le <i>u</i> et le <i>v</i> ; cp. le français <i>huile</i>)	<i>uivar.</i>
<i>huívo</i>	<i>uivo (úivo).</i>
<i>ideia</i> (l' <i>e</i> a le son ouvert, et l' <i>i</i> ne sert qu'à éviter l'hiatus)	<i>idéa (idéia).</i>
<i>judeo</i> (est ainsi tous les mots en <i>-êu</i>)	<i>judeu.</i>
<i>kan, kão, khão</i> (les seules orthographes portugaises sont:)	<i>cam, cão.</i>
<i>lorde</i> (ce mot garde toujours la forme anglaise)	<i>lord.</i>
<i>mãí</i> (la diphtongue <i>ãi</i> s'écrit toujours <i>ãe</i>)	<i>mãe.</i>
<i>mamãí</i>	<i>mamã.</i>
<i>mandarin</i> (il n'y a pas de mots portugais en <i>-in</i>)	<i>mandarim.</i>
<i>mandrice</i>	<i>mandriice.</i>
<i>manuzear</i>	<i>manusear.</i>
<i>meiada</i> (comme dans tous les mots analogues, <i>ei</i> = <i>e</i> = <i>i</i> atone)	<i>meada.</i>
<i>obrêa</i> (cp. dans le dict. même <i>OBREIHO</i>)	<i>obreia, obreiro.</i>
<i>olaya</i> (et ainsi tous les mots en <i>-aia, -oia</i>)	<i>olaia.</i>
<i>parçaria</i>	<i>parceria.</i>

<i>pareira brava</i>	<i>parreira brava</i> .
<i>paz-vobis</i> (on n'altère point l'orthogr. latine) . . .	<i>paz-vobis</i> .
<i>piogada</i> (de * <i>peducata</i> ; cp. <i>peúga</i> de * <i>peduca</i>) . .	<i>peúgada</i> .
<i>São Domingo</i> (on a gardé le nominatif latin) . . .	<i>São Domingos</i> .
Cp. <i>Marcos, Pilatos, Lucas</i> etc.	
<i>veo</i> (et ainsi tous les mots en - <i>éu</i>)	<i>vêu</i> .

Fautes typographiques.

<i>almogarave</i>	<i>almogdvare</i> .
<i>de bruzos</i>	<i>de bruços</i> .
<i>colhabouço</i>	<i>calabouço</i> .
<i>despendio</i>	<i>dispendio</i> .
<i>empena</i> f. bogenförmige krümmung eines bettes eines brettes.
<i>fol-heca</i> (et ainsi tous les mots où il y a <i>lh</i>) . . .	<i>fo-lheca</i> .
<i>ganchorna</i>	<i>ganchorra</i> .
<i>lin-haça</i> (et ainsi tous les mots où il y a <i>nh</i>) . . .	<i>li-nhaça</i> .
sub voce <i>oleo</i> .	
<i>pregar</i> (2), et ainsi tous les mots ou un <i>e</i> ou un <i>o</i> , atones, se prononcent ouverts, lorsqu'il y a en por- tugais d'autres mots écrits de même, où ils sont sourds; par exemple, <i>môlhinho</i> , de <i>mólho</i> , à côté de <i>molhinho</i> (mulhinho) de <i>mólho</i>	<i>prêgar</i> .
<i>noviciado</i> (path.)	<i>noviciado</i> (cath.)
<i>qartamento</i>	<i>quartamento</i> .
<i>semovento</i>	<i>semovente</i> .
<i>serpento</i>	<i>serpente</i> .
<i>teiro</i>	<i>teiró</i> .
<i>theocratia</i>	<i>theocracia</i> .
<i>vascuense</i>	<i>vascuence</i> .

Manque d'accent graphique; Prononciation.

<i>doninha</i> (v. plus haut <i>pregar</i>)	<i>dôninha</i> .
<i>colher</i> (1) verbe (cp. dans le dict. même <i>côr</i> et <i>cór</i>) .	<i>colhêr</i> .
<i>colher</i> (2) substantif	<i>colhêr</i> .
<i>cracha</i> (fr. <i>crachat</i>)	<i>crachá</i> .
<i>difinir</i>	<i>defnir</i> .
<i>diffirir</i>	<i>differir</i> .
<i>egoa</i> (cp. <i>agua</i> ; et ainsi tous les mots en - <i>ua</i> , lorsqu'il n'y a point de verbes où l' <i>o</i> puisse être tonique)	<i>egua</i> .
<i>gazua</i> (fausse clé castillan <i>ganzúa</i> ; cp. <i>gázua</i> ou <i>ga- zúa</i> , arabe غازیة, „incursion, razzia“)	<i>gazúa</i> .
<i>lingueta</i> (et ainsi tous les mots où l' <i>u</i> placé entre le <i>g</i> et <i>e</i> ou <i>i</i> se prononce)	<i>lingüeta</i> .
<i>môlhinho</i> (v. plus haut <i>pregar</i>).	

<i>quando</i> (et ainsi tous les mots où l' <i>u</i> après le <i>q</i> se prononce)	<i>quando</i> .
<i>quartel</i> (id.)	<i>quârtel</i> .
<i>raja</i> (aussi <i>rajâ</i>)	<i>raja, rajâ</i> .
<i>rez</i> (1)	<i>rês</i> .
<i>rez</i> (2: cp. castillan <i>rês</i>)	<i>rês</i> .
<i>secretaria</i> („kanzlei“)	<i>secretaria</i> .
<i>secretaria</i> (schreibisch)	<i>secretária</i> .
<i>sede</i> („sitz“)	<i>sêde</i> .
<i>sede</i> („dürst“)	<i>sêde</i> .
<i>testo</i> („irdener deckel“)	<i>têsto</i> .
<i>testo</i> („entschlossen“)	<i>têsto</i> .
<i>travessa</i> („querbalken“, etc.; cp. <i>travêssa</i> , féminin de <i>travêssô</i> , „quer“)	<i>travêssa</i> .

Accentuation graphique fausse ou inutile.

<i>alhéo</i>	<i>alheio</i> .
<i>manómetro</i> (puisque l'auteur n'accentue point tous les mots dactyliques, pourquoi celui-ci?)	<i>manometro</i> .
<i>mercé</i>	<i>mercê</i> .
<i>nú</i> (cp. dans le dict. <i>ORASUS</i> , mieux <i>ora sus</i>)	<i>nu</i> .
<i>nubécula</i> (cp. <i>MOLECULA</i> , et v. <i>manometro</i> , pl. h.)	<i>nubecula</i> .
<i>páteo</i> (cp. <i>ALVEO</i> = <i>âlveo</i>)	<i>pateo</i> .
<i>pélago</i> (v. <i>manometro</i>)	<i>pelago</i> .
<i>pôpa</i> („wiedehopf“: l'accent est inutile, puisque le mot <i>pop(p)a</i> , „hintertheil eines schiffes“, se prononce, de même, avec un <i>o</i> fermé)	<i>popa</i> .
<i>recreó</i>	<i>recreio</i> .
<i>rêdea</i>	<i>rêdea</i> .
<i>relés</i>	<i>reles (rêles)</i> .
<i>sôtea</i>	<i>çoteia</i> .

Néologismes.

<i>chop</i> (à rejeter).	
<i>encanalthar-se</i> (à rejeter).	
<i>envergadura</i> (à rejeter).	
<i>guache</i> (on garde l'orthographe française)	<i>gouache</i> .
<i>habeas-corpus</i> (très rare)	
<i>hospodar</i> (très rare.)	
<i>madona</i> (on dit <i>uma Nossa Senhora</i>).	
<i>massacrar</i> (à rejeter).	
<i>nana</i> (on dit plutôt <i>fazer óó</i>).	
<i>operetta</i> (cp. <i>omeleta</i>)	<i>opereta</i> .
<i>pagode</i> (c'est presque de l'argot dans le sens de „liederliche gesellschaft“).	

paquebote, on dit toujours *paquete*.
polka *polca*.
ranz das vaccas (à rejeter).

Omissions.

afagar (terme de menuiserie): lisser.
apalpão: tâtonnement.
arraia meúda: la plèbe, le bas peuple.
aria: Arya.
deanteiro: pionnier.
éia: interjection d'étonnement; différente de *éia*, „courage“!
esnoga: synagogue (encore usité par les Juifs, à Lisbonne).
esse: confiture ayant la forme d'un *s*.
éxodo (pr. *éisudu*): départ, sortie; employé dans le haut stile.
fanicos: petits morceaux (castillan *hãnicos*).
farpela (terme plaisant): les vêtements.
febra (différent de *fêvera*, „fibre“): la viande sans os ni gras.
fingidor: le peintre qui imite sur le bois blanc des bois précieux.
fourgon.
fraque: jaquette (habit qui n'a qu'une rangée de boutons); le *frac* se dit *casaca*.
funil (au Brésil): gouffre, tournant d'eau.
gabão: v. *Varino*.
gabarola: vantard.
gaitada: réprimande (terme plaisant).
galhardo (de *galho*, „corne“): le diable.
galleirão: la même signification que *gallo*, „beule am kopfe“.
garraçada (de *garraio*, jeune taureau): course de jeunes taureaux.
gasnate ou *gasnete* (populaire *gasganete*): gosier.
gateira (plaisant): ivresse.
gíria: argot, langue verte; langage propre à certains métiers.
glottologia, *glottologo*. Le mot *glottica* s'y trouve.
governante: ménagère (ce que les Espagnols appellent *ama de llaves*).
ingresía (de *ingrés*, *inglês*, „anglais“): clameurs qu'on ne saurait comprendre, parce que, par exemple, elles sont exprimées en une langue inintelligible.
Lápia (Camões): la Laponie.
livél (maintenant *nível*): niveau. Le peuple dit encore aujourd'hui *ó livél*, „de niveau“.
lóio: bleuet (fleur). Le dict. ne cite ce mot que comme adjectif.
manga (terme militaire): horde (usité dans l'Afrique Orientale portugaise).
Autrefois ce mot signifiait *aile* d'un corps de troupes.
maranhão: mensonge.
mariquinhas: pâquerette.
molhinho: diminutif de *mólho*, „sauce“; différent de *môlhinho*, diminutif de *mólho*, „faisceau“.
Moscóvia: Moscou; p. ex. *couro de Moscóvia*, cuir de Russie.

-no, -nos, -na, -nas: objectif du pronom de la 3^{ème} personne, remplaçant *-lo, -los, -la, -las, o, os, a, as* après une diphtongue nasale, dans la conjugaison des verbes: *loucam-nos, loucem-nos* == (**loucam-los, *loucem-los*) *loucam-os, loucem-os*, etc.

ocarinista: le joueur d'*ocarina*. Ce mot, aussi bien que l'instrument sont italiens.

óó (fazer): faire dodo.

parade: grève d'ouvriers, d'écoliers.

pataco: ancienne monnaie en bronze, ayant la valeur de 40 réis, à-peu-près 20 centimes. Elle a été abolie il y a à peine une vingtaine d'années.

pescoção: coup de la main sur le cou.

pragal: terrain stérile. Employé par Garrett:

Vê se no árido pragal

De meu peito se ateasse

De amor incendio fatal.

preguiceira: chaise longue.

pirum: forme populaire du mot *perú*, „dindon“; peut-être plus correcte que celui-ci, car l'étymon *Peru*, „Pérou“, est certainement à rejeter. Son nom en hindoustani est aussi *perū*.

rapazio: multitude de garçons.

rasga: musique et danse populaire.

romenho: jargon de Bohémiens, dans l'Alemtejo.

romeno, Roumain: *Roméniá*, Roumanie.

sacrista (terme plaisant): sacristain.

tremulina: éclat des eaux au clair de lune.

ragonete: wagonnet.

varino ou *gabão*: long manteau à manches, ayant une courte pèlerine et un capuçon. A Ovar et Aveiro on le fait de *pano-de-varas*, drap de laine très grossier, d'une couleur de canelle. A Lisbonne et ailleurs on le fait de *briche*, étoffe de laine aussi, mais bien plus fine, variant de la couleur marron au noir. Le mot *varino*, qui désigne aussi un pêcheur des côtes septentrionales, vient, à ce que l'on croit, d'*Ovar*, bourgade et rivage de la province de Beira-Alta. L'*o* y aurait été pris pour l'article; cp. *Oporto* et *bispo*, castillan *obispo*.

vonda ou *bonda*; assez! (latin *abundat*).

Définitions insuffisantes ou erronées.

avito: des ancêtres. Ce mot est employé non seulement dans le stile poétique, mais aussi comme terme général, répondant à l'anglais *ancestral*.

batota: escroquerie (en général).

brigão: fier-à-bras; *brigador* n'est pas employé dans ce sens.

fado: musique, poésie et danse populaire. Il a le même sens que *fadinho*, cité par l'auteur, et son emploi est beaucoup plus usuel.

lisbonina: pièce d'or, qu'on ne retrouve plus que comme bijou. Sa valeur avait été d'abord 6400 réis, puis 7500 réis, et enfin 8000 réis, ce qui

est sa valeur réelle encore aujourd'hui. Le seul nom par lequel on la connaisse est celui de *peça de ouro*.

maçaróco: pain avant d'être cuit.

mandante: celui qui charge un autre de commettre un crime.

meter: introduire; c'est la signification générale de ce verbe, répondant à l'allemand „einsetzen, einstellen“, et non pas à „setzen“.

mister (mieux *mester*, castillan *menester*): métier, profession, allemand „handwerk“. C'est là sa signification primitive, encore usuelle, d'où le mot *mesteiral*, ouvrier, qu'on n'emploie presque plus, mais qui, lui aussi, aurait dû être admis dans le Dict., à la place de *mesteroso*, que personne ne connaît, et qui est tout à fait hors d'usage.

natura: n'est plus employé que poétiquement, et encore dans ce style même on le remplace ordinairement par *natureza*.

nina: berceuse, chant pour endormir les enfants.

numerador (*mecânico*): instrument à numéroté.

pinto ou *cruzado novo*: ancienne monnaie portugaise, ayant la valeur de 480 réis. Le mot n'est pas burlesque, comme le dit l'auteur.

polyglotta: celui qui parle plusieurs langues.

sobre-casaca: redingotte.

sopé: pied de la montagne. Employé par Al. Herculano.

sopeira (terme plaisant): cuisinière, servante.

tamanhão (subst.): grand gaillard.

tortura: contretemps, traverse.

trem: voiture. Pour le mot français *train*, all. „zug“, on dit toujours *comboio*.

Je n'ai fait que relever à la hâte quelques unes des fautes typographiques. Certainement il doit s'y trouver d'autres, quoique la révision ait été évidemment assez rigoureuse. Bien d'autres mots que ceux que j'ai ajoutés manquent également. On n'ignore pas qu'un dictionnaire n'est jamais parfait, et on doit savoir gré à l'auteur des soins qu'il a mis à ce que celui-ci ne fût pas aussi pauvre que tant d'autres en vocables nouveaux. Le plus grand défaut que j'y puisse signaler, je le répète, c'est le manque presque absolu d'accentuation graphique. Dans une autre édition, il faut qu'on l'ajoute, et pour cela on pourra adopter l'une de ces deux méthodes: on marquerait toujours la voyelle de la syllabe tonique de tous les mots, qu'ils soient ou non accentués dans l'orthographe ordinaire; ou bien, on indiquerait cette voyelle par l'italique, lorsque dans l'orthographe usuelle elle ne serait pas accentuée, pourvu, cependant, qu'on fit toujours la distinction des *ee* et des *oo* fermés en les surmontant de l'accent circonflexe. L'accent aigu désignerait les *ee* et les *oo* ouverts, et toutes les autres voyelles toniques, aussi bien orales que nasales. On pourrait aussi faire usage de l'accent grave pour marquer les voyelles ouvertes atones, et l'*u* lorsqu'il se prononce après le *q* et le *g*; ex.: *enxêrga*, *enxérge*, *revôlta*, *revôlta*, *árido*, *câmara*, *óculo*, *líquido*, *eqüestre*, *agüentár*, *túmulo*, *contínuo*, *continúo*, *argúido*, *prêgar*, *pêgada*, *cântico*, *órfão*, *êmbolo*, *insua*, *fúnebre* etc.

Lisbonne.

A. R. GONÇALVES VIANNA.

VERMISCHTES.

NAMEN - LISTE

der von dem bisherigen vorsitzenden des kanon-ausschusses, prof. Müller-Heidelberg, auf dem neuphilologentag zu Wien teils zur *wiederwahl*, teils zur *neuwahl* als *aktive mitglieder desselben* vorgeschlagenen und gewählten verbandsmitglieder.

(Die mit * bezeichneten waren *bisher* mitglieder des ausschusses.)

- | | |
|---|--|
| * <i>Abeck</i> , Köln, o.-r.-s. | <i>Jansen</i> , Krefeld, o.-r.-s. |
| <i>Ackermann</i> , Zweibrücken, gymn. | <i>Jenrich</i> , Rossleben, gymn. |
| <i>Bauer</i> , Freiburg i. Br., o.-r.-s. | <i>Junker</i> , W., Frankfurt a. M., r.-s. |
| * <i>Beckmann</i> , Osnabrück, gymn. | <i>Kasten</i> , W., Hannover, r.-g. I. |
| <i>Block</i> , Elbing, r.-g. | <i>Keesebiter</i> , Berlin, Grunewald, IV. r.-s. |
| <i>Boensel</i> , O., Hamburg, r.-s. | <i>Klapperich</i> , Elberfeld, o.-r.-s. |
| <i>Börner</i> , Dresden, gymn. | <i>Knörich</i> , W., Dortmund, direktor |
| <i>Brandenburg</i> , Berlin, IV. r.-s. | h. m.-s. |
| <i>Bretschneider</i> , Rochlitz in Sachsen, | <i>Kressner</i> , A., Kassel, r.-s. |
| r.-s. | * <i>Kron</i> , Strassburg i. E., o.-r.-s. |
| * <i>Brusis</i> , Köln, h. m.-s. | * <i>Krüger</i> , Hamburg, vorstand d. h. m.-s. |
| <i>Deutschbein</i> , Zwickau, gymn. | <i>Krummacher</i> , Kassel, direktor h. m.-s. |
| * <i>Ehrlich</i> , Hamburg, r.-g. | <i>Lach</i> , Berlin, direktor a. handelsschule. |
| <i>Elfes</i> , Trarbach, gymn. | <i>Lange</i> , P., Wurzen, r.-g. |
| <i>Engwer</i> , Theod., Berlin, III. städt. r.-s. | <i>Lobedanz</i> , Schwerin i. M., r.-g. |
| <i>Fahrenberg</i> , K., Braunschw., o.-r.-s. | * <i>Maler</i> , Heidelberg, gymn. |
| <i>Fass</i> , C., Halberstadt, r.-g. | <i>Mangold</i> , Berlin, gymn. |
| <i>Faust</i> , R., Dresden, obl. a. d., vor- | <i>Meyer</i> , K., Kassel, r.-g. |
| mals r.-s. | * <i>Meyer</i> , R., Hannover, h. m.-s. |
| <i>Fick</i> , W., Hamburg, r.-s. | <i>Mühlefeld</i> , Osterode i. Harz, r.-g. |
| * <i>Franke</i> , Halle, o.-r.-s. | * <i>Müller</i> , Herm., Heidelberg, gymn. |
| <i>Friedwagner</i> , Wien, o.-r.-s. | <i>Nierhoff</i> , Bielefeld, r.-g. |
| <i>Gebert</i> , Bremen, r.-g. | <i>Nölle</i> , Wriezen, r.-g. |
| <i>Geilsdörfer</i> , Karlsruhe, gymn. | <i>Purao</i> , Lichterfelde, o.-r.-s. |
| <i>Gerhardt</i> , Berlin, r.-g. | <i>Péronne</i> , Berlin, V. r.-s. |
| <i>Grabe</i> , Solingen, r.-g. u. progymn. | <i>Peter</i> , Dresden, gymn. |
| <i>Greif</i> , W., Berlin, r.-g. | <i>Pitschel</i> , E., Frankfurt a. M., muster- |
| <i>Gundlach</i> , Weilburg, gymn. | schule. |
| <i>Haubold</i> , Rud., Chemnitz, r.-g. | <i>Quenzer</i> , Heidelberg, gymn. |
| <i>Hausknecht</i> , Berlin, direktor der | * <i>Regel</i> , E., Halle, h. m.-s. |
| XII. r.-s. | <i>Retslag</i> , Greiz, gymn. |
| <i>Heim</i> , Darmstadt, h. m.-s. (Viktoria- | <i>Riemer</i> , Kreuznach, r.-s. |
| schule). | <i>Roden</i> , v., Elberfeld, r.-s. |
| <i>Hellmers</i> , G., Bremen, gymn. | <i>Rolfs</i> , Köln, o.-r.-s. |
| <i>Helmer</i> , Osnabrück, r.-g. | * <i>Rose</i> , Freiburg i. B., r.-s. |
| <i>Hotzel</i> , Alfr., Quedlinburg, r.-s. | <i>Rossmann</i> , P., Wiesbaden, o.-r.-s. |
| <i>Jacobsmühlen</i> , zur, Kuxhaven, r.-s. | <i>Rost</i> , Magdeburg, o.-r.-s. |

- | | |
|---|---|
| * <i>Sahr, Jul.</i> , Dresden, kgl. kadetten-s. | <i>Wasserzieher</i> , Witten, h. m.-s. |
| * <i>Schmidt</i> , Altona-Ottensen, r.-S. | * <i>Weber</i> , Halle, o.-r.-s. |
| <i>Schmitz</i> , Erfurt, r.-g. | * <i>Wehrmann</i> , Kreuznach, direktor r.-s. |
| <i>Schreiber</i> , Berlin, VI. r.-s. | * <i>Wendt</i> , Hamburg, r.-g. |
| <i>Speyer</i> , Berlin-Zehlendorf, h. m.-s. | <i>Wershoven</i> , Tarnowitz, r.-g. |
| <i>Tachau</i> , Wolfenbüttel, direktor r.-s. | <i>Wertsch</i> , Perleberg, r.-g. |
| <i>Tappert, W.</i> , Quedlinburg, h. m.-s. | <i>Würzner, A.</i> , Wien, o.-r.-s. |
| <i>Thümen</i> , Stralsund, direktor r.-g. | * <i>Wunder</i> , Halle, h. m.-s. |
| <i>Unser</i> , Pforzheim, o.-r.-s. | <i>Zergiebel, E. H.</i> , Kassel, r.-s. |
| <i>Voigt</i> , Kreuznach, r.-s. | |

Ehrenmitglieder:

- | | |
|---|---|
| <i>Förster, Wendelin</i> , univ.-prof., Bonn. | <i>Schipper, J.</i> , hofrat u. univ.-prof., |
| <i>Kölbing, Eugen</i> , desgl., Breslau. | Wien. |
| <i>Koschwitz, Ed.</i> , desgl., Marburg. | <i>Schröer</i> , univ.-prof., Freiburg i. Br. |
| <i>Münch, W.</i> , geh. regierungsrat u. prof., | <i>Vietor</i> , desgl., Marburg. |
| Berlin. | <i>Waetzoldt</i> , reg.- u. schulrat, Magde- |
| v. <i>Sallwürk</i> , geh. hofrat u. oberschul- | burg. |
| rat, Karlsruhe. | |

ANTRÄGE DES BERICHTERSTATTERS FÜR DIE KANONFRAGE,
angenommen auf dem neuphilologentage zu Wien.

1. Der VIII. neuphilologentag wählt einen ganz neuen kanon-ausschuss von 30 bis 40 mitgliedern je für eine *französische* und eine *englische* abteilung desselben.
2. Es sind *zwei* vorsitzende zu wählen, der eine für die *französische*, der andere für die *englische* abteilung.
3. Der kanon-ausschuss wird auf jedem neuphilologentag neu gewählt. Wiederwahl ist zulässig.
4. Für die jeweilige wahlperiode übernehmen die gewählten ausschuss-mitglieder mit annahme der wahl die *verpflichtung*, die inzwischen neu erschienenen schulausgaben, sowie solche ältere, die bis dahin noch nicht von einer genügenden anzahl von gutachten beurteilt wurden, um eine sichere entscheidung darauf gründen zu können, auf ihren wert oder unwert, *nach massgabe der 1896 in Hamburg genehmigten sichtungsgrundsätze*, zu prüfen.
5. Das recht der einwendung von gutachten an den betreffenden abteilungs-vorstand hat jedes mitglied des neuphilologischen verbandes. Selbstverständlich haben jedoch die gutachten der *ausschussmitglieder in erster linie anspruch auf berücksichtigung*, andere nur nach gutfinden und auf die *verantwortung des betreffenden vorsitzenden*.

Jeder der beiden vorsitzenden gibt in Vietors *Neueren Sprachen*, und ausserdem nach bedarf durch rundschriften, diejenigen schulautoren und deren verschiedene ausgaben bekannt, über die bisher noch gar keine oder keine genügende zahl von gutachten eingelaufen sind.

6. Ebenso hat dieser letztere das recht, *je nach bedürfnis und auf seine verantwortung*, neue mitglieder in seine abteilung *hinzuzupliren*, deren namen sodann sowohl dem anderen abteilungsvorstand als den übrigen ausschussmitgliedern mitzuteilen sind.
7. Der nach ablauf einer (zweijährigen) wahlperiode neu gewählte ausschuss hat die arbeiten in der weise fortzusetzen, dass dem leiter der *französischen* abteilung alle auf die *französische* schullektüre bezüglichen gutachten zugesandt werden, dem andern vorsitzenden die gutachten über die *englische*. Die gutachten sind *möglichst deutlich und leserlich auf halbbögen* zu schreiben, die *nur auf einer seite* beschrieben und *alphabetisch* geordnet sind. Das jeweils von dem abteilungsvorstand den ausschussmitgliedern oder freiwilligen einsendern (s. nr. 5) auf verlangen mitzuteilende, von dem gesamt-ausschusse festgesetzte oder gebilligte *musterschema* ist dabei *möglichst genau* zu beachten.
8. Das verzeichnis der bisher durch die eingesandten gutachten als *bedingungslos brauchbar* anerkannten *französischen* schulausgaben wird auf kosten des verbandes in broschürenform gedruckt, an die anwesenden teilnehmer verteilt, den nicht anwesenden verbandsmitgliedern zugeschickt. Etwaige dann noch übrig bleibende exemplare werden, gegen mässigen preis, im wege des buchhandels vertrieben; aus dem erlös wird ein teil der druckkosten gedeckt.
9. Die *bedingungslos brauchbaren englischen* schulausgaben werden, sobald das eingelaufene material dieselben festzustellen gestattet und von dem abteilungs-vorstand geordnet ist, ebenfalls in listenform, nach massgabe der unter 8 festgesetzten normen, durch den druck bekannt gegeben.
10. Auch von den für die schule *nur bedingt brauchbaren* oder gänzlich *unbrauchbaren* französischen und englischen schulausgaben sind gesonderte verzeichnisse aufzustellen; die *gründe* für die *einschränkung* der verwendbarkeit im schulunterricht, beziehungsweise *gänzliche ablehnung* derselben sind darin in möglichst kurzer, aber bestimmter fassung anzugeben. Diese beiden letzteren verzeichnisse für jede der zwei sprachen werden *nicht gedruckt*; sie bleiben als manuskript in den händen des betreffenden abteilungsvorstandes, welcher daraus, auf verlangen, *jedem verbandsmitgliede* auskunft erteilt.
11. Auch *anderen* personen, die *im interesse der sache* darum *bitten*, dürfen die vorsitzenden die gewünschte auskunft erteilen, soweit es ihnen zweckmässig oder nötig erscheint, jedoch *ohne nennung der einsender* der betreffenden gutachten.
12. Der kanon-ausschuss kann es *nicht* übernehmen, für die einzelnen schulgattungen je einen besonderen kanon aufzustellen. Dies muss den *provinzialverbänden*, beziehungsweise den betreffenden *schulbehörden* im *einvernehmen mit jenen* überlassen bleiben.

13. Über die druckunkosten und porti, sowie über die reinen barauslagen, welche dem ausschuss durch einforderung und rückbesorgung der zu beurteilenden ausgaben erwachsen sind, wird auf jedem neuphilologentage dem verbande durch die *vorsitzenden* der beiden abteilungen des kanon-ausschusses rechnung gelegt. Die einzelnen ausschussmitglieder haben *vor* jedem neuphilologentage ihre *reinen barauslagen* dem vorsitzenden ihrer abteilung namhaft zu machen, damit dieser dieselben mit den eigenen in rechnung stellen kann, worauf die beträge aus der *verbandskasse* rückvergütet werden.

Heidelberg.

Prof. dr. H. MÜLLER,

als derzeitiger vorsitzender des kanon-ausschusses.

ERSTE LISTE

der vom *kanon-ausschuss* des allgemeinen deutschen neuphilologischen verbandes als für den *schulunterricht* „*bedingungslos brauchbar*“ anerkannten schulausgaben *französischer* schriftsteller.

(Abgeschlossen pfingsten 1898.)

Vorbemerkung.

Diese *erste liste* erhebt keineswegs anspruch auf *vollständigkeit*. Solche kann erst nach und nach erreicht werden, da, trotz der grossen zahl der bei dem unterzeichneten eingelaufenen gutachten, doch bei weitem nicht alle vorhandenen schulausgaben überhaupt berücksichtigung, oder wenigstens nicht eine genügende zahl von beurteilungen, gefunden haben. Es war daher in sehr vielen fällen noch nicht möglich, auf grundlage des vorhandenen materials eine einigermaßen sichere entscheidung *pro* oder *contra* zu treffen. Aber *was* wir hier aufgenommen haben, darf jedenfalls *mit vollem vertrauen*, unter berücksichtigung der hie und da beigefügten bemerkungen, im schulunterricht verwendet werden und wird darum hoffentlich immerhin schon jetzt gute dienste leisten.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Arago, <i>Histoire de ma jeunesse.</i>	Renger, Klein. 1. auflage. M. 1.20.	jede	II	bei	des
—, James Watt.	Weidmann, J. Wershoven. M. 0.50.	jede	O II	bei	des
—, <i>Vie de Carnot.</i>	Schulthess (Zürich), G. Geilfus. M. 1.20.	jede	O II	bei	des

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Augier et Sandeau, <i>Le gendre de Mr. Poirier.</i>	Renger, J. Sarrazin. (Pariser ausg.) ¹ M. 1.60.	kna- ben- schul.	O II/I	stat.	—
Ausgewählte gedichte.	Renger, Hausknecht.	jede	III/I	bei des	
Ausgewählte erzählungen (Courier, Töpffer, Dumas, Mérimée, Souvestre).	Renger, textausg. M. 0.60.	jede	II	bei des	
Aymeric, <i>De Leipsic à Constantinople; journal de route.</i>	Renger, Aymeric. M. 1.10.	jede	II	—	kurs.
Barante, <i>Jeanne d'Arc.</i>	Gärtner, H. Müller. M. 1.50. Beiheft M. 0.80.	jede	II/I	stat.	—
—, —	Renger, Mühlefeld.	jede	II	stat.	—
—, —	Theissing, Göbel. M. 0.60.	jede	II	stat.	—
—, —	Velh. Kl., Krause. <i>Ausg. B.</i> ² M. 1.—.	jede	II	stat.	—
Barrau, <i>La patrie. Description et histoire de la France.</i>	Hachette et Cie., Paris, Nouv. éd. Preis?	jede	III/II	bei des	
—, <i>Scènes de la révolut. franç.</i>	Renger, Lengnick. M. 1.50.	jede	O II	bei des	
Bazancourt, <i>L'expédition de Crimée.</i> ³	Theissing, A. Göbel. M. 1.20.	jede	II	bei des	

¹ Nur in dieser neuesten, in Paris gedruckten ausgabe empfohlen, weil hier die sittlich bedenklichen stellen entweder ganz ausgelassen oder so verändert sind, dass ernste bedenken wohl kaum mehr erhoben werden können, wie solche gegen die *früheren* ausgaben mehrfach, und wohl mit recht, erhoben worden sind.

² Bei Velhagen u. Klasings franz. u. engl. schulausgaben sind die ausgaben A (anm. unter dem text) höchstens bei *kursorischer* oder *privatlektüre* in der hand des *schülers* zu dulden. Hierin stimmen *alle* gutachten überein.

³ Die *mehrzahl* der urteile hat es für *bedingungslos* brauchbar erklärt; jedoch darf nicht verhehlt werden, dass einige stimmen sowohl den *schriftsteller* als die *sachlichen anmerkungen* für *unzulässig* erklären.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Beaumarchais, <i>Le barbier de Séville.</i>	Seemann-Stolte, W. Knörich. M. 1.	jede	I	bei des	
Bersier, Mme, <i>Les Myrtilles.</i>	Renger, Mühry. M. 0,70.	mäd- chen	2. stufe	" "	
—, <i>Hist. d'une petite fille heureuse</i> (zusammen mit <i>Le petit paresseux</i> von Guizot).	Dieselben. 2. auflage. M. 0,70.	—	—	—	—
Biart, <i>Quand j'étais petit.</i>	Zwissler, Bretschneider. M. 1.	jede	III	" "	
Boissonas, <i>Une famille pendant la guerre de 1870/71.</i>	Gärtner, Bretschneider. M. 1,20.	"	II	" "	
Bruno, Mme, <i>De Phalabourg à Marseille (le tour de France).</i>	Freytag, Walther. M. 1,50.	"	III/II	" "	
—, —	Gronau, Ricken. M. 0,50.	"	"	" "	
—, <i>Francinet.</i>	Gärtner, Bretschn. M. 1,50.	"	mittl.	" "	
—, —	Renger, Sarrazin. M. 1.	"	"	" "	
—, <i>Les enfants de Marcel.</i>	Freytag, Wüllens- weber. M. 1,50.	"	"	" "	
Carraud, Mme J., <i>Contes.</i>	Renger, Klöpfer. M. 0,80.	mäd- chen	"	" "	
—, <i>Lettres de famille.</i>	Zwissler, Bretschn. M. 1.	jede	"	—	kurs.
<i>Choix de nouvelles modernes.</i>	Velh. Kl., Wych- gram. M. 0,75.	"	III	bei des	
Claretie, <i>Pierille.</i>	Freytag, Engwer. M. 1,60.	"	II/I	" "	
<i>Conteurs modernes.</i>	Renger, Sarrazin. M. 0,90.	"	"	" "	
Coppée, <i>Ausgewählte erzählungen.</i>	Renger, Gundlach.	"	O II	" "	
—, —	Perthes, Rohr. M. 1,40. Wb. 0,20.	"	III/II	" "	
—, <i>Ausgewählte gedichte.</i>	Velh. Kl., Dr. Rose. Ausgabe B. M. 0,75.	"	I	" "	

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Coppée, <i>Ausgewählte no- velles.</i>	Gärtner, Sachs. M. 1,20.	jede	II/I	bei des	
—, <i>Oeuvres de.</i>	Stolte, G. Franz. M. 1.	"	"	" "	
—, <i>Pariser skizzen und erzählungen.</i>	Velh. Kl., Krause. Ausg. B. M. 0,90.	"	II	" "	
Cornaz, Colomb, Musset, Baron, <i>Les deux moi- neaux</i> etc.	Renger, Mühry. 2. aufl. M. 0,80.	mäd- chen	3. stufe	" "	
Corneille, <i>Le Cid.</i>	Renger, Mangold. 2. aufl. M. 1,30.	jede	I	stat.	—
—, <i>Polyeucte.</i>	Velh. Kl., W. Man- gold. Ausg. B. M. 0,75.	"	"	bei des	
Cottin, <i>Elisabeth.</i>	Friedberg u. Mode, Hoche. 6. auflage. M. 0,75.	mäd- chen	III	" "	
Daudet, <i>Ausgewählte er- zählungen.</i>	Kühtmann, Sachs.	jede	II	" "	
—, —	Renger, Gropp. 5. aufl. M. 1,10.	"	"	" "	
—, <i>Lettres de mon moulin et Contes choisies.</i>	Stolte, Hoenncher. M. 1.	"	II/I	" "	
—, <i>Lettres etc. et Contes du lundi.</i>	Velh. Kl., Wych- gram. Ausg. B. M. 0,75.	"	II	" "	
—, <i>Le petit chose.</i>	Renger, Aymeric. M. 1.	"	U II	" "	
—, —	Velh. Kl., A. Krause. Ausg. B. M. 0,90.	"	"	" "	
—, <i>Tartarin de Tarascon.</i>	Renger, Aymeric.	"	II	" "	
Delavigne, <i>Louis XI.</i>	Renger, Plattner. M. 1,80.	"	I	" "	
De Saintes, <i>Thérèse ou la petite sœur de charité,</i> siehe Saintes.					
D'Hérissou, <i>Journal d'un officier d'ordonnance.</i>	Gärtner, Henges- bach. M. 1,50.	"	"	" "	
—, —	Renger, Cosack. M. 1,30.	"	"	" "	
—, —	Velh. Kl., Krause. M. 1,10.	"	"	" "	

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
D'hombres et Monod, <i>Biographies historiques.</i>	Renger, Bretschn. 3. aufl. M. 1.	jede	III/II	bei	des
—, —	Velh. Kl., E. Wolter. Ausg. B. M. 0,90.	"	III	"	"
Du Camp, Maxime, <i>Deux petites nouvelles</i> nebst Mme Léonie d'Aunet, <i>Voyage d'une femme au Spitzberg.</i>	Renger, Dr. C. Klöppler. M. 0,80.	Mäd- chen	Stufe IV (oberste stufe)	"	"
—, <i>Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie.</i>	Gärtner, Engwer. M. 1,50. Wb. 0,50. Quest. 0,50.	jede	II/I	stat.	—
Duruy, <i>Biographies d'hommes célèbres des temps anciens et modernes.</i>	Renger, K. Penner. 2. aufl. M. 1.	"	III	bei	des
—, <i>Hist. de France de 1560—1643.</i>	Renger, H. Meyer. 3. aufl. M. 1,40.	"	II	"	"
—, <i>Hist. de France de 1661—1715 (Siècle de Louis XIV).</i>	Friedberg u. Mode, M. Hartmann.	"	"	"	"
—, <i>Hist. de France de 1789—95.</i>	Seemann-Stolte, M. Hartmann.	"	"	"	"
—, —	Velh. Kl., E. Grube. Doppelausgabe in 1 band. ¹ M. 0,90.	"	"	"	"
—, <i>Règne de Louis XIV.</i>	Renger, H. Müller. M. 1,80.	"	II/I	"	"
—, <i>Siècle de Louis XIV</i> s. oben <i>Hist. de France de 1661—1715.</i>					
<i>Éloquence française depuis la révolution jusqu'à nos jours.</i>	Kühtmann, J. Wershoven. Preis?	"	II	"	"
Erckmann-Chatrian, <i>Campagne de Mayence en 1792/93.</i>	Velh. Kl., K. Bandow. M. 1,30.	"	"	"	"
—, <i>Hist. d'un conscrit de 1813.</i>	Perthes, Holtermann M. 1,40. Wb. 0,20.	"	III/II	"	"
—, —	Renger, G. Strien. 4. aufl. M. 1,40.	"	O II	"	"

¹ Brauchbar für die schüler nur die ausgabe B (A nur für den lehrer).
S. bei Barante.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Erckmann-Chatrian, <i>Hist. d'un conscrit de 1813.</i>	Velh. Kl., K. Bandow. Ausg. B. M. 1.	jede	O II	bei des	
—, <i>Vier erzählungen.</i>	Velh. Kl., K. Bandow. M. 0,75.	„	III	—	kurs.
—, <i>Waterloo.</i>	Renger, J. Aymeric. 2. aufl. M. 1,40.	„	O II	bei des	
—, —	Velh. Kl., J. Lahr. Ausg. B. M. 1,10.	„	„	„	„
<i>Erzählungen, ausgewählte von Courier, Töpffer, Dumas, Mérimée, Sou- vestre.</i>	Renger, textausgabe, M. 0,60.	„	II	„	„
— aus <i>Voyages en France par deux sœurs</i> par Clarisse Juranville et Pauline Berger.	Renger, C. Klöpper. M. 0,70.	mäd- chen	stufe I (untere klassen)	—	kurs.
— französische von E. Sou- vestre, Erckmann-Cha- trian, Mme Reybaud.	Renger, G. Wolpert. M. 1.	jede	II	bei des	
<i>Excursions et voyages.</i>	Gärtner, K. Sachs.	„	„	„	„
Fabre, <i>Jeanne d'Arc, li- bératrice de France.</i>	Zwissler, H. Bret- schneider. M. 0,50.	mäd- chen	III	„	„
Ferry, Gabriel, <i>Contes choisis.</i>	Gärtner, Péronne. M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	II/I	„	„
Feuillet, Oct., <i>Roman d'un jeune homme pauvre.</i>	Gerhard (Leipzig), Courvoisier. M. 1,50.	„	II	„	„
—, —	Velh. Kl., Benecke. Ausg. B. M. 1,60.	„	II/I	„	„
Figuier, <i>Les grandes in- ventions modernes.</i>	Gärtner, O. Börner. M. 1,50.	„	II	„	„
—, <i>Scènes et tableaux de la nature.</i>	Gärtner, Klingel- höffer u. Leidolf. Preis?	„	II/I	„	„
—, —	Renger, E. Rolfs. M. 1,30.	„	„	„	„
— und Garrigues-Mouvel, <i>Simple lectures scienti- fiques et techniques.</i>	Gärtner, A. Peter. M. 1,20. Wb. 0,40. Quest. 0,25.	„	„	„	„
France, <i>La, Anthologie géographique.</i>	Renger, J. Leitritz. M. 2.	„	II	„	„

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
<i>Frankreich, geschichte, land und leute.</i>	Gärtner, E. Wolter. T. I: 2,60. Wb. 0,50. T. II: 2,10. Wb. 0,60.	jede	III/II	bei	des
<i>Gedichte, französische.</i>	Freitag, Schlüter. M. 1,40.	"	III/I	"	"
—, —	Renger, Gropp und Hausknecht. (Text- ausgabe.) M. 2. ¹	"	"	"	"
Halévy, <i>L'invasion. Sou- venirs et récits.</i>	Renger, J. Sarrazin. Preis?	"	II	"	"
La Fontaine, <i>Fables.</i>	Renger, Hauschild. 5. aufl. M. 1,80.	"	III/II	"	"
—, —	Springer, Werner. M. 1,20.	"	"	"	"
—, <i>Fables</i> (auswahl).	Seemann-Stolte, F. Mann. M. 1.	"	"	"	"
—, 60 <i>fables.</i>	Velh. Kl., Sarrazin. M. 0,75.	"	"	"	"
Lamartine, <i>Captivité, pro- cès et mort de L. XVI.</i>	Renger, Lengnick. M. 1,30.	"	II	"	"
Lamé-Fleury, <i>Histoire de la découverte de l'Amé- rique.</i>	Renger, M. Schmidt. 2. aufl. M. 1,20.	"	III	"	"
—, <i>Hist. de France de 408—1328.</i>	Renger, J. Henges- bach. M. 1.	"	II	"	"
—, <i>Hist. de France de 1328—1860.</i>	Dieselben. M. 1,40.	"	"	"	"
Laufrey, <i>Hist. de Nap. I. 1. Campagnes de 1806/7.</i>	Friedberg u. Mode, Bertram. M. 1,20.	"	II/I	"	"
—, —	Renger, J. Sarrazin. 5. aufl. M. 1,50.	"	"	"	"
—, — 2. <i>Campagne de 1809.</i>	Dieselben. 2. aufl. M. 1,50.	"	"	"	"
—, — 3. <i>Expédition d'É- gypte et Campagne de Syrie.</i>	Velh. Kl., E. Pätsch. M. 0,90.	"	O II	"	"
Laurie, <i>Mémoires d'un collégien.</i>	Stolte, K. Meier. M. 1.	"	III/II	"	"

¹ Dazu kommentar mit verslehre etc., auch m. 2.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
La Valette, <i>Mémoires et souvenirs.</i>	Niemeyer (Halle), Sarrazin. M. 1,50.	jede	I	bei des	
Lavissee, <i>Récits et entretiens sur l'hist. de Fr. jusqu'à 1328.</i>	Zwissler, Bretschneider. M. 0,75.	"	III/II	" "	
<i>Lettres françaises</i> (nach privatbriefen, sammlungen und ausgaben).	Gärtner, Engwer. M. 1,40.	"	II	—	kurs.
Loti, <i>Aus fernen ländern und meeren</i> (zusammengestellt a. L. s.chriften). ¹	Gärtner, U. Cosack. M. 1,20.	"	O II	—	"
—, <i>Pêcheur d'Islande.</i> ¹	Kühtmann, Rahn. M. 1,20.	"	"	—	"
Maigne, <i>Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries.</i> ¹	Gärtner, E. Görlich. M. 1,20. Wb. 0,50. Quest. 0,30.	real-, gewb.-u. hand-schul.	O III	—	"
Maistre, <i>La jeune Sibérienne.</i> ²	Renger, Sarrazin.	mdch-schul.	stufe IV(ob.)	bei des	
—, — ³	Velh. Kl., F. d'Hargues. B. M. 0,60.	"	"	" "	
—, <i>Les prisonniers du Caucase et Le lépreux d'Aoste.</i> ³	Dieselben. B. M. 0,60.	knab. u. mdch-schul.	III	" "	
<i>Maîtres conteurs.</i>	Gärtner, Hengesbach. Preis?	jede	III/II	" "	
Malot, <i>En famille.</i> ⁴	Freitag, Pariselle. M. 1,80.	"	"	" "	
—, <i>Sans famille.</i> ⁴	Freitag, B. Lade. M. 1,60.	"	"	" "	
—, — ⁴	Renger, Seedorf. M. 1,40.	mädch.	stufe IV(ob.)	" "	

¹ Als *statarische* lektüre wohl etwas zu ermüdend und einer guten übersetzung ins deutsche nach dem urteil mehrerer einsender zu viel schwierigkeiten bietend.

² Auch für *statarische* lektüre geeignet, aber *mehr noch* für *kursorische*.

³ Für *mädchen* vielleicht *mehr noch* anziehend als für knaben, indessen auch für letztere.

⁴ Ausgabe speziell für *mädchenschulen*.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Mélesville et Hestienne, <i>La berline de l'émigré.</i>	Weidmann, H. G. Müller.	jede	II/I	bei	des
Mérimée, <i>Colomba.</i>	Renger, J. Leitritz. M. 1,30.	„	I?	„	„
—, — ¹	Weidmann, 1. Aufl. Pfundheller, 2. Aufl. Schmager. M. 1,50.	„	„	„	„
Michaud, <i>Hist. de la pre- mière croisade.</i> ²	Renger, F. Hummel. 3. Aufl. M. 1,20.	„	III	—	kurs.
—, <i>Histoire de la troi- sième croisade.</i> ³	Renger, textaus- gabe. M. 0,60.	„	„	—	„
—, <i>Influences et résultats des croisades.</i> ⁴	Renger, F. Hummel. 2. Aufl. M. 1,10.	„	O II	—	„
—, <i>Mœurs et coutumes des croisades.</i> ⁵	Dieselben. 2. Aufl. M. 1,20.	„	„	—	„
Michelet, <i>Tableau de France.</i> ⁶	Stolte, Hartmann. M. 1,20.	„	I	stat.	—
Mignet, <i>Essai sur la for- mation territoriale et politique de la France.</i>	Renger, A. Korell. M. 1,30.	„	„	„	—
—, <i>Hist. de la révolution française (Hist. de la Terreur).</i>	Renger, A. Ey. 2. Aufl. M. 1,50.	„	O II/I	„	—
Mirabeau, <i>Ausgewählte reden.</i>	Velh. Kl., E. Grube. M. 1.	„	I	„	—
—, —	Weidm., H. Fritsche. 3 teile à M. 1.	„	„	„	—
Molière, ⁴ <i>Don Juan.</i>	Leiner, A. Laun. M. 2.	knab.	„	„	—

¹ Manche für obere klassen recht überflüssige anmerkungen dürften in nächster auflage *weggelassen* werden.

² Gegen den stoff an sich, als zu fernliegend, sind mehrfach bedenken erhoben; die *mehrzahl* der stimmen war jedoch *günstig*.

³ Setzt etwas viel voraus, bedarf daher seitens des *lehrers*, wie des schülers, gewissenhafter *vorbereitung*.

⁴ Über die *prinzipienfrage*: was soll von Molière gelesen oder nicht gelesen werden? gehen die stimmen noch sehr auseinander. Ich führe darum als „bedingungslos brauchbar“ auf, was *im einzelnen* durch die *mehrzahl* der abgegebenen urteile hierfür erkannt worden ist. *Tartufe* ist ist fast durchweg *abgelehnt* oder *nur bedingt* empfohlen worden.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Molière, <i>George Dandin.</i> <i>Mr. de Pourceaugnac.</i>	Dieselben. M. 2.	knab.	I	stat.	—
—, <i>L'avare.</i>	Leiner, Laun- Knörich. M. 2,50.	jede	O II	"	—
—, —	Renger, Mangold. 2. aufl. M. 1,20.	"	"	"	—
—, —	Stolte, Humbert. M. 1.	"	"	"	—
—, —	Velh. Kl., Scheffler. M. 0,75.	"	"	"	—
—, <i>Le bourgeois gentil- homme.</i>	Leiner, A. Laun. M. 1,80.	"	"	bei des	
—, —	Renger, Mangold. M. 1,20.	"	"	"	"
—, —	Stolte, Humbert. M. 1.	"	"	"	"
—, —	Velh. Kl., Scheffler. M. 0,90.	"	"	"	"
—, <i>Les femmes savantes.</i> ¹	Freitag, Pariselle. M. 1,50.	"	I	"	"
—, — ¹	Leiner, Laun-Knör. 2. aufl. M. 3,50.	"	"	"	"
—, — ¹	Renger, Mangold. M. 1,20.	"	"	"	"
—, — ²	Velh. Kl., Scheffler. M. 0,90.	"	"	"	"
—, — ²	Weidm., Fritsche. M. 1.	"	"	"	"
—, <i>Le misanthrope.</i>	Leiner, Laun- Knörich. M. 2.	"	"	"	"
—, —	Renger, Mangold.	"	"	"	"
—, —	Velh. Kl., Scheffler. M. 0,75.	"	"	"	"
Monod, <i>Allemands et Fran- çais. Souvenirs de cam- pagne.</i> (Auswahl.)	Renger, Kirschten. M. 0,90.	"	III/II	"	"

¹ Auslassung einzelner, etwas heikeler stellen dürfte sich in den meisten klassen empfehlen und wäre für neue auflagen zu wünschen.

² Hier *sind* solche stellen bereits *ausgelassen*.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
<i>Napoléon Ier. Proclamations militaires.</i>	Lindauer, München. Bauer. M. 1,20.	knab.	I	bei des	
<i>Nouvelles choisies</i> (Cladel, Foley, Normand).	Renger, Kressner. M. 1,60.	jede	"	" "	
<i>Orateurs français depuis la révol. franç. jusqu'à nos jours.</i> ¹	Gärtner, Engwer. M. 1,40. Wb. 0,25.	realg., r.-u.o.-r.-sch.	"	" "	
<i>Paris, A travers P.</i> ²	Velh. Kl., Krause. B. M. 1,30.	jede	"	—	kurs.
<i>Paris et ses environs.</i> ³	Renger, Leitritz. 2. aufl. M. 1,80.	"	"	bei des	
Passy, <i>Le petit Poucet du XIX^{ème} siècle.</i> (George Stephenson et la naissance des chemins de fer.)	Renger, Röttgers. M. 1,20.	knab.	II	" "	
<i>Poésies françaises.</i>	Kühnm., Sarrazin. 2. Aufl. M. 1. Wb. 0,30. Komm. f. lehrer m. 1.	jede	IV/I	" "	
Ponsard, <i>Charlotte Corday.</i> ⁴	Gerhard, Leipz. Weddigen. Preis?	"	II/I	" "	
Racine, <i>Athalie.</i>	Renger, Hummel. M. 1,20.	"	"	" "	
—, —	Stolte, Hartmann. M. 1.	"	"	" "	
—, <i>Athalie.</i> (Forts.)	Velh. Kl., Benecke. B. M. 0,75.	"	"	" "	
—, <i>Britannicus.</i>	Renger, Lengnick. M. 1.	"	I	" "	
—, —	Stolte, Hartmann. M. 1,20.	"	"	" "	
—, —	Velh. Kl., Scheffler. M. 0,75.	"	"	" "	
—, <i>Iphigénie.</i>	Freytag, Berni. M. 1,40.	"	II/I	" "	

¹ Am zweckmässigsten in übereinstimmung mit dem *geschichtspennum* zu verwerten.

² Für *statarische* lektüre wohl etwas ermüdend der vielen beschreibungen wegen.

³ Ein paar recht sinnstörende druckfehler sind vor dem gebrauch zu verbessern.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Racine, <i>Iphigénie</i> .	Velh. Kl., Stern. M. 0,75. B.	jede	II/I	bei	des
—, <i>Les plaideurs</i> . ¹	Velh. Kl., Rohde. M. 0,60. B.?	„	„	„	„
<i>Récits d'auteurs modernes</i> .	Zwissler, Kressner.	„	O II	„	„
Reclus, <i>En France</i> . ²	—	—	—	—	—
Reynard, <i>Le joueur</i> .	Renger, Börner. M. 1,30.	jede	O I	bei	des
Rousset, <i>La guerre franco- allemande de 1870/71</i> .	Gärtner, Foss. M. 1,40.	„	O II/I	„	„
Saintes, M ^{me} de, <i>Thérèse ou la petite sœur de charité</i> . ³	Kühtmann, Lion. 12. aufl. M. 1.	mädch.	unter- stufe	„	„
Saint-Hilaire, M ^{me} de, <i>La fille du braconnier</i> .	Perthes (Gotha), Soltmann. M. 1,60.	„	„	„	„
Saintine, <i>Picciola</i> .	Renger, Leugnick. M. 1,20.	jede	II	„	„
<i>Sammlung französischer gedichte</i> .	Gärtner, Wers- hoven. M. 1,60.	„	II/I	„	„
Sandau, M ^{lle} de la Sei- glière.	Renger, Sarrazin. (Pariser ausgabe.) M. 1,60.	„	I	„	„
—, —	Stolte, Hartmann. M. 1.	„	„	„	„
—, —	Weidmann, Kap- hengst. M. 1.	„	„	„	„
Sarcey, <i>Le siège de Paris</i> .	Kühtmann, Henges- bach. M. 1.	„	„	„	„
—, —	Renger, H. Cosack. M. 1,50.	„	„	„	„

¹ Nur sofern die jetzt noch fehlende B-ausgabe erscheint, bedingungslos zu empfehlen.

² Über das bei Gärtner, Berlin, erschienene „Reclus, *En France*“ stehen sich die stimmen so schroff gegenüber, dass, obwohl die günstigen stimmen überwiegen, ich doch nicht gewagt habe, es als „bedingungslos brauchbar“ aufzunehmen.

³ Am meisten wohl für *kursorische* lektüre geeignet.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Saussure, <i>Le Montblanc et sa première ascension.</i>	Gärtner, Peschier. M. 1,50.	jede	II	bei	des
Schuré, <i>Sites et paysages historiques.</i> (Extrait de <i>Les grandes légendes de France.</i>)	Gärtner, Hellmers. M. 1,20.	"	"	"	"
Scribe, <i>Le verre d'eau.</i>	Stolte, Hartmann. M. 1.	"	O II	"	"
—, —	Velh. Kl., Rauch. B. M. 0,75.	"	"	"	"
—, <i>Mon étoile.</i>	Velh. Kl., Waetzoldt. M. 0,60.	"	"	"	"
Scribe et Legouvé, <i>Bataille de dames.</i>	Freitag, Hamann. M. 1,20.	"	"	"	"
Ségur, <i>Napoléon à Moscou.</i>	Pierer, v. Muiden u. Rudolph. M. 0,50.	"	II	"	"
—, <i>Nap. à M. et Passage de la Bérésina.</i>	Renger, A. Hemme. 3. Aufl. M. 1,50.	"	"	"	"
—, <i>Passage de la Béré- sina.</i>	Teubner, C. Schwal- bach. M. 1,50.	"	"	"	"
—, <i>Les désastres de la grande armée.</i> (Ausz.)	Velh. Kl., Schmager. 3 teile à M. 1,30.	"	"	"	"
Sévigné, Mme de, <i>Lettres.</i> (Auswahl.)	Velh. Kl., Kabisch. M. 1.	"	"	"	"
Simon, Jules, <i>Le livre du petit citoyen.</i>	Hachette et Cie. (Paris 1894). Preis?	"	"	"	"
<i>Simple lectures scienti- fiques et techniques.</i>	Gärtner, A. Peter. M. 1,20.	"	O II	"	"
Souvestre, <i>Au coin du feu.</i>	Stolte, Humbert. M. 1.	"	III/II	"	"
—, <i>Chevrier de Lorraine.</i>	Freitag, Fr. Speyer. M. 1,10.	"	II	"	"
—, <i>Choix de contes et de récits.</i>	Theissing, A. Göbel. M. 0,80.	"	"	"	"
—, —	Velh. Kl., F. Huot. B. a) M. 0,90. B. b) M. 0,75.	"	"	"	"
a) 5 erzählungen. b) 6 erzählungen aus <i>Au coin und Les Clairières.</i>		"	"	"	"
—, <i>Confessions d'un ou- vrier.</i>	Renger, O. Josupeit. M. 1,10.	"	III	"	"

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Souvestre, <i>Sous la ton- nelle.</i>	Velh. Kl., Huot. M. 0,75.	jede	III	bei	des
Staël, Mme de, <i>De la lit- térature allemande.</i>	Velh. Kl., G. Franz. M. 1,10.	„	I	„	„
Taine, <i>L'ancien régime. La structure de la société.</i> ¹	Stolte, Hartmann. M. 1.	„	OI	„	„
—, <i>Les origines de la France contemporaine. Napoléon Bonaparte.</i> ¹	Gärtner, A. Schmitz. M. 1,40.	„	„	„	„
—, — ¹	Stolte, Hartmann. M. 1.	„	„	„	„
—, — ¹	Velh. Kl., J. Sahr. M. 1.	„	„	„	„
<i>Théâtre moderne</i> (Coppée, Pailleron, Theuriet).	Gärtner, R. Kron. M. 1,50.	„	II	„	„
Theuriet, <i>Les enchante- ments de la forêt.</i>	Renger, Rolfs. M. 0,90.	„	„	„	„
—, <i>La Princesse verte.</i>	Dieselben. M. 1.	„	„	„	„
Thierry, Amédée, <i>Histoire d'Attila.</i>	Renger, Wershoven. 2. Aufl. M. 1,30.	„	„	„	„
Thiers, <i>Expédition d'É- gypte.</i>	Kühmann, Leitritz. M. 1.	„	OII	„	„
—, —	Renger, Foth. 4. Aufl. M. 1,50.	„	„	„	„
—, <i>Expédition d'Égypte. (Forts.)</i>	Stolte, Hartmann. M. 1,20.	„	„	„	„
Töpffer, <i>Nouvelles Gene- voises.</i>	Velh. Kl., Bandow. 4 teile à M. 1,10, 0,75, 0,60, 0,90.	„	II	„	„
<i>Trois ouvriers français</i> (Polissy, Jacquard, Le- noir).	Kühmann, Wers- hoven. Preis?	„	„	„	„
Verne, Jules, <i>Christophe Colomb.</i>	Renger, O. Mielck. M. 1.	„	III/II	„	„
Vigny, de, <i>Cinq Mars ou: Une conjuration sous L. XIII.</i>	Renger, Strien. M. 1,20.	„	I	„	„

¹ Nur in einer guten prima indessen mit rechtem nutzen zu lesen.

Verfasser, werk	Verlag, bearbeiter, auflage, preis	a welche schulen?	b welche klassen?	c sta- tarische lektüre?	d kur- sorische
Vigny, de, <i>Cinq Mars etc.</i>	Zwissler, Bretschneider. M. 0,80.	jede	II/I	bei des	
Voltaire, <i>Hist. de Charles XII.</i>	Renger. Mühlefeld. 2. aufl. M. 1,40.	"	III/II	" "	
—, —	Weidmann, Pfundheller. 3. aufl. M. 1,50.	"	"	" "	
—, <i>Siècle de Louis XIV.</i>	Renger, R. Foss. M. 1,40.	"	II/I	" "	
<i>Voyageurs et inventeurs célèbres.</i>	Gärtner, Wershoven. M. 1,50.	"	II	" "	
Zola, Emile, <i>La catastrophe de Sedan.</i> (Aus: <i>La débâcle.</i>)	Lüthmann, R. Ackermann. M. 0,90.	"	I	" "	

Heidelberg.

H. MÜLLER.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

(Vgl. N. Spr. V, s. 428; VI, s. 91. 184. 330.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: Dr. Konrad Meier, Dresden-A, Reissigerstr. 10.)

A. Anfragen und antworten.

18. SAINT-SIMON, *Mémoires*, Hartmann-Stolte, s. 36, 4: *M^{me} de Maintenon prit le tour d'accuser la maréchale (de Rochefort) d'être elle-même cause de ce dégoût, qu'on ne lui voulait pas donner, PAR AVOIR TELLEMENT SOUSTENU SA FILLE, que, par considération pour elle, on ne l'avait pas chassée.*

A. 18. Saint-Simon fährt fort: *La maréchale en fut la dupe, et bien qu'en conservant tout son dépôt et que la place fût donnée, elle abandonna sa fille, de rage, qui fut renvoyée à Paris avec défense de paraître à la cour. Cette fille était mère de Nangis en premières noces, qui avait plus que mal vécu avec ce premier mari, et qui ruina son fils sans paraître, qui étoit très riche, qui devint grosse de Blannac qu'on fit revenir de l'armée pour l'épouser, et elle accoucha de M^{me} de Tonnerre la nuit même qu'elle fut mariée.* (K. M.)

B. Ergänzungen und berichtigungen.

43. LACRIE, *Mémoires d'un collégien*. Hartmann-Stolte. s. XII, 17: Statt der ziffer 36 000 ist 89 000 zu lesen.

44. Ibid. s. 23, 8: *Nous avions fait campagne ensemble, je les avais poursuivis, saisis, délivrés ou déjoués dans cette petite guerre pour rire.*

Beim barlaufspiel darf man, vorausgesetzt dass man nicht geschlagen wird, ins feindliche lager hinüberlaufen und beim herauslaufen die gefangenen befreien; das heisst *faire campagne*. Einen besonderen ausdruck kennt man im deutschen hierfür nicht; man übersetze: „ins feindliche lager einbrechen“.

(K. M.)

45. Ibid. 63, 19: *Nous allons fumer un cigare sur le cours.*

Komm.: „unterwegs“. — Das trifft nicht das richtige; *le cours* entspricht in den französischen städten dem ital. *corso*, und bezeichnet eine lange, breite strasse und meist die hauptpromenade; etwas ähnliches bezeichnen wir mit „strich“; daher heisst es auch z. 23 *il y avait de la musique, du monde et des toilettes sur la promenade*.

(K. M.)

46. Ibid. s. 15, 25: *La salle était ... meublée d'une rangée de tables à pupitres ...; la tablette mobile du pupitre servait à abriter bien des méfaits sous son toit protecteur.*

Diese schülerpulte sind jetzt abgeschafft, dafür hat jeder schüler ein wandchränken; vergl. *Figaro illustré*, octobre 1896, s. 189: *Le pupitre de nos pères n'est pas connu au lycée, soit qu'on le juge trop petit, soit qu'on le tienne en défiance par la facilité qu'il offre à l'élèverage des hantons. A sa place l'élève a derrière lui, accrochée au mur, une petite armoire ou case, peinte en jaune.*

(K. M.)

47. Ibid. s. 53, 25: *Il se serait fait remarquer, ne fût-ce que par la vivacité extraordinaire de ses gestes et la volubilité non moins extraordinaire de sa langue.*

Bei darlegung des gegensatzes zwischen nord- und südfranzosen hätte können auf Daudets *Numa Roumestan* hingewiesen werden, sowie darauf, dass die nordfranzosen von ihren landsleuten im süden als *franciots* bezeichnet werden. *Numa Roum. VIII: Pardi! mon cher, tous les méridionaux ne sont pas comme vous, refroidis et mesurés, avarés de leurs paroles. ... Vous êtes un faux du Midi, vous, un renégat, un Franciot, comme on dit chez nous.*

(K. M.)

48. Ibid. s. 88, 1: *Il fallait voir tous les bras se tendre comme ceux des Horaces dans le tableau de David.*

Die beschreibung des bildes im kommentar ist nicht ganz zutreffend; es muss heissen: „das bild stellt die zum kampf ausziehenden Horatier dar, nebeneinander, die zum schiur erhobene hand dem vater entgegengestreckt, der die schwerer bringt.“

(K. M.)

49. Ibid. s. 110, 16: *Il était suivi d'un domestique chargé de volumes enrubannés.*

Prämien werden jetzt nur am schluss des schuljahres, nicht mehr nach jedem semester verteilt.

(K. M.)

50. A. DAUDET, *La Belle Nivernaise* (*Choix de Nouvelles modernes* 2. bd.), Velhagen u. Klasing, s. 19, 1: *Les deux bbs s'amusaient DE SI BON CUR, qu'il n'y avait pas moyen de rester fch.*

Nicht „so harmlos“, sondern „so herzlich“.

51. Ibid. s. 19, 20: *Pour la première fois de sa vie la fillette passa la journée sans pleurer, SANS SE COGNER, sans trouver ses bas.*

Die erklärung „se cogner sich prgeln“ ist ganz unmöglich, da das tchterchen des „seemanns“ vor Viktors ankunft gar niemand hatte, mit dem es sich hätte prgeln können; *se cogner* bedeutet hier „sich stosen“ (*se heurter contre les meubles, la porte* etc.). Ebenso ist der folgende satz: *Son camarade l'amusait, LA MOUCHAIT*, selbstverständlich zu übersetzen: „Ihr kamerad spielte mit ihr, putzte ihr die nase.“ Wie man hier *moucher* mit „huten, prgeln“ erklären kann, ist um so unverständlicher, als Daudet fortfhrt: *Il était toujours disposé  faire le sacrifice de sa chevelure pour arrêter les larmes de Clara ... et elle tirait  pleines mains dans la tignasse embrouille, taquinant son grand ami comme un ROQUET qui mordille un caniche*; die erklärung gibt „roquet, kter, mops“; die bedeutung muss hier „mps“ sein, „kter“ also zu streichen.

52. Ibid. s. 20, 23: *Reporte-le chez le commissaire. — Ah ! ce commissaire !*

Der nun folgende satz: *il n'était pas moins redout dans la cabine de la Belle-Nivernaise que dans la maison de Guignol* ist sonderbarer weise gestrichen. Was unter der *maison de Guignol* zu verstehen ist, zeigt die abbildung auf s. 47 der bei Marpon & Flammarion erschienenen billigen ausgabe; es ist das von unseren spielwarenhndlern „springkstchen“ genannte kinderspielzeug, ein wrfelfrmiges kästchen, aus dem nach lösung des deckelverschlusses durch die kraft einer sprungheder eine schrecken-erregende gestalt emporschnellt; die betr. abbildung zeigt die eines *commissaire de police*.

53. Ibid. s. 22, 22: *A l'avant, juch sur une seule patte, l'équipage manuvrait mlancoliquement une gaffe immense.*

jucher wird erklärt: „aufsitzen“, das gäbe also: „auf einem beine auf-sitzend“ (!); es muss heissen: „auf ein einziges Bein gestützt“; *jucher* gebraucht man vom sitzen gewisser vögel auf der stange, die dabei ein Bein unter das gefieder ziehen; was die verwendung des wortes in obiger stelle erklärt.

54. Ibid. 33, 11: *Au del des ponts, la silhouette de Notre-Dame, ESTOMPE dans le brouillard.*

Der kommentar erklärt: „estomper, verwischen“; es heisst aber „wischen“ und bezeichnet die thätigkeit des zeichners, der mit wischer und kreide schatten auf dem papier aufträgt; der sinn ist also: Notre-Dame hob sich dunkel im hintergrunde ab, als wäre ihre silhouette mit dem wischer auf den grauen nebel aufgetragen.

55. Ibid. s. 45, 25: *Il lui semble qu'il les a déjà vues quelque part ... CES FENÊTRES ÉTRANGLÉES.*

Komm.: „étranglé, eng geschnürt“; enggeschnürte fenster!!

56. Ibid. s. 48, 16: *Tantôt elle (la Belle Nivernaise) vient s'échouer en plein théorème.*

Die erklärung „théorème, lehrsatz der mathematik“ hilft dem schüler über die schwierigkeit nicht hinweg; *en plein théorème* = „mitten im lehrsatz“; überall malt er das schiff, bald auf den rand, bald im geometriebuch „mitten in den lehrsatz“, wobei die eingezeichneten figuren und die kleingeschriebenen zusätze vom wasser bespritzt werden.

57. Ibid. s. 50, 7: *M. le principal déteste CES CORRESPONDANCES INTERLOPES.*

Der kommentar gibt „schmugglerisch“; das ist nicht deutsch, — es müsste heissen entweder die gepaschten briefe oder die schmuggelbriefe. (Das kann es aber nicht heissen, denn sie gehen ordnungsgemäss durch die hand des direktors „marquées d'un «vu» au crayon rouge, enorme, furieux“; *interlope* bedeutet hier „unpassend“, „mit leuten zweifelhaften rufes“; der direktor sieht so unpassenden briefwechsel nicht gern. D. Itg.)

58. Ibid. s. 54, 8 und 54, 22 wird in den anmerkungen von *Equipages* hölzernem bein gesprochen.

Im text steht stets *l'Équipage*, es ist also nicht eigenname. Der arme teufel, dessen name nicht genannt ist, bildet ausser der familie des *patron* die gesamte besatzung des schiffes.

59. Ibid. s. 56, 26 unterbricht die streichung einer der schönsten szenen zwischen Viktor und Klara den zusammenhang in störendster weise.

60. Ibid. s. 57, 23: *Il a une émotion de tous les diables qui lui picote les paupières.*

Picoter nicht „sticheln“, sondern „prickeln“ („eine aufregung, die ihm in den lidern prickelt“).

61. Ibid. s. 58, 4: *Il a une gaffe et une jambe de bois toutes fraîches. C'est UNE GRACIEUSETÉ de l'entrepreneur.*

Statt „besondere vergünstigung“ vielleicht besser „liebenswürdige zugabe“.

62. Ibid. s. 58, 31: *Quel ABORDAGE en pleine poitrine!*

Hier heisst *abordage* nicht „zusammenstoss“, sondern „angriff“; die gefühle stürmen auf das herz des alten seemanns ein, wie die piraten auf ein geentertes schiff.

63. THEURIET, *Le Noël de M. de Maroise* (*Choix de Nouvelles modernes*, bd. 2), Velhagen & Klasing, s. 64, 1: *Cette gouvernante était une Bourguignonne ... COUPEROSÉE comme une feuille de vigne en septembre*

Komm.: „couperosé mit sommersprossen im gesicht“; der zusatz *comme une feuille de vigne* etc. zeigt, dass das *couperosé* auf die hochgerötete gesichtsfarbe geht.

64. Ibid. s. 71, 23: *Le docteur, ayant mis pied à terre, attaché sa jument à UN BALIVEAU.*

Der herausgeber erklärt „baliveau = rüstbaum“ (!). Unter einem rüstbaum versteht man das bäumchen, dass die zimmerleute am first des „gehobenen“ Hauses festnageln. Daran soll der doktor seine stute festgebunden haben! Das wort steht hier in der allgemeinen bedeutung: „junger (und zwar wilder) baum“.

65. Ibid. s. 80, 24: *C'est bien DE vous, ça.*

Sollte im komm. erklärt sein. Der schüler, dem die wendung „c'est bien à vous, das ist schön von Ihnen“ nicht immer bekannt ist, wird schwerlich auf die richtige übersetzung verfallen: „das ist ganz (ein richtiges stückchen) von Ihnen“ = „das ist eine that, die aus ihrem charakter entsprungen ist“; frei: „das sieht Ihnen so recht ähnlich“.

(Nr. 50—65 dr. Johannes Hertel in Zwickau.)

AN DIE NEUPHILOLOGISCHEN VEREINE DEUTSCHLANDS UND DEUTSCH-ÖSTERREICHS.

Der unterzeichnete vorstand des verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft hat die absicht, zum zwecke der weiteren förderung der neuphilologischen sache der frage näher zu treten, ob es möglich ist, die in Deutschland und Deutsch-Österreich bestehenden neuphilologischen ortsvereine in organische verbindung zu dem allgemeinen verbande zu setzen und dadurch eine wirksame zusammenfassung und gegenseitige befruchtung der vorhandenen kräfte zu erreichen. Er richtet daher zunächst an alle diese neuphilologischen vereine (bezw. vereine für neuere sprachen) das freundliche ersuchen, durch ihre schriftführer möglichst genaue angaben über ihren bestand an ihn gelangen zu lassen, und dabei insbesondere auf folgende fragen gefällige auskunft zu erteilen:

- 1) Welches ist der name des vereins?
- 2) Welche herren bilden zur zeit seinen vorstand? (Für den fall einer bevorstehenden neuwahl wird um nachträgliche mitteilung der neuen zusammensetzung des vorstandes gebeten.)
- 3) Wann ist der verein gegründet worden?
- 4) Wie gross ist zur zeit seine mitgliederzahl?
- 5) Wie viele mitglieder des vereins gehören zugleich dem verbande der deutschen neuphilologischen lehrerschaft an?
- 6) Welches war im letzten winterhalbjahr die durchschnittliche besuchsziffer in den sitzungen?
- 7) Wie gross ist die zahl der am orte wohnhaften, aber nicht zum verein gehörigen neuphilologen?
- 8) Hat die zahl der mitglieder in den letzten drei jahren ab- oder zugenommen? In welchem verhältnis?
- 9) Wie viel ausserhalb des ortes wohnhafte neuphilologen gehören dem verein an?

- 10) Werden die sitzungen auch von ausserhalb des ortes wohnhaften mitgliedern besucht? Wie oft im durchschnitt?
- 11) Werden regelmässig sitzungsberichte in der ortspresse oder an anderer stelle veröffentlicht?

Es wird dringend gebeten, die antworten auf obige fragen bis
spätestens zum 15. november

unter beifügung eines exemplars der satzungen sowie sonstiger verfügbarer drucksachen des vereins an prof. dr. M. Hartmann, Leipzig-Gohlis, Wiesenstrasse 2, einzusenden.

Leipzig u. Wien,
 1. aug. 1898.

Der vorstand des verbandes
 der deutschen neuphilologischen lehrerschaft.

JEAN PASSY †.

Am 19. april dieses jahres starb an der tuberkulose nach langen und schweren leiden in Lausanne mein freund Jean Passy, der bruder Paul Passys und sohn des durch seine eifrige wirksamkeit als apostel des internationalen friedens rühmlichst bekannten französischen politikers und nationalökonomes Frédéric Passy. Obgleich seine wissenschaftliche laufbahn nur von kurzer dauer gewesen ist, so ist es ihm doch gelungen, sich nicht bloss als phonetiker und pädagogischer schriftsteller auf dem gebiete des sprachunterrichts, sondern auch als romanist durch seine studien über gallo-romanische dialekte einen guten und geachteten namen zu erwerben. Ausser zahlreichen artikeln über phonetische und methodische fragen im *Maitre Phonétique*, dem von seinem bruder redigirten organe der internationalen phonetischen gesellschaft, hat er folgende arbeiten im drucke veröffentlicht: einen wertvollen und besonders ausländischen phonetikern sehr willkommenen aufsatz über den französischen wortakzent in den *Phonetischen Studien*, III s. 345 ff., 1890; eine untersuchung über die mundart von Eaux-Bonnes, Basses-Pyrénées, arrondissement d'Oloron, in der *Revue des patois gallo-romans*, Welter, Paris; eine linguistisch-historische studie über den ursprung der Ossalois, der bewohner des thales von Ossau, Basses-Pyrénées (*thèse soutenue pour obtenir le diplôme d'archiviste-paléographe*, École Nationale des Chartes, 1892); drei aufsätze im *Bulletin de la Société des parlers de France*, Paris, Welter, band I, — *Dialectes gascons* (september 1893, s. 42—53), — *Observations sur l'amuissement de l's dans le Sud-Ouest* (november 1893, s. 73—84), — *Observations sur la phonétique landaise, parler de Labouheyre*, canton de Sabres, Landes (januar-märz 1894, s. 109—124); die von uns seit 1894 gemeinsam verfasste *Chrestomathie française*, Holt, New York, und Le Soudier, Paris, 1897. Abgesehen von dem letzten werke, über das ich mir wegen meiner mitarbeiterschaft kein urteil erlaube, bekunden diese schriften ein reiches und sicheres linguistisches wissen, eine feine beobachtungsgabe, selbständigkeit des denkens und originalität der auffassung. Die *Étude dialectologique et historique sur l'origine des Ossalois* würde man wohl als Jean Passys bedeutendste und beste leistung bezeichnen können, wenn es ihm vergönnt gewesen wäre,

diese arbeit zu vollenden und die in der kurzen these nur angedeutete beweisführung zu vervollständigen.¹ Seine krankheit und sein allzu früher tod haben ihn leider an der ausführung anderer grösserer wissenschaftlicher arbeiten gehindert; und es ist uns unmöglich gewesen, neben der *Chrestomathie française* andere gemeinsame werke, die wir planten, zu unternehmen und vor allem eine längere studie über den französischen vers, der in der einleitung der chrestomathie sehr kurz behandelt ist, für eine zweite auf- lage dieses buches vorzubereiten.

Jean Passy wurde am 12. august 1866 in Le Désert de Retz, Seine-et-Oise, geboren. Seine erste erziehung erhielt er hauptsächlich in Neuilly-sur-Seine bei Paris, wohin seine eltern übergesiedelt waren. Er begnügte sich nicht mit den üblichen schulfächern, deren studium den französischen jüngling zum bestehen des bakkalaureatexamens hinführt oder hinführte, und lernte englisch, deutsch und italienisch gründlich. Später fand er gelegenheit, sich ausser diesen drei sprachen noch die praktische kenntnis des spanischen, des portugiesischen und mehrerer mundarten von Béarn und der Gascogne anzueignen. Er widmete sich dem lehrberufe, für den ihn sein ausgesprochenes talent für sprachen ganz besonders befähigt erscheinen liess, und lehrte einige zeit lang englisch mit hervorragendem erfolge in einer schule der stadt Paris. Im jahre 1888 gab er jedoch diese stelle auf, da ihm seine schwache gesundheit nicht gestattete, die mühen und anstrengungen des öffentlichen unterrichts länger zu ertragen, und er beschloss nun, sich für den beruf eines archivisten und bibliothekars vorzubereiten. Zu diesem zwecke besuchte er die vorlesungen und übungen der École des Chartes in Paris. Zu gleicher zeit studirte er romanische philologie, dialektologie und phonetik in der École des Hautes Études (Sorbonne), im Collège de France und in der École libre des Hautes Études (Institut Catholique). Seine hauptsächlichen lehrer waren Gaston Paris, Paul Meyer, Gilliéron und Rousselot. In den jahren 1890 und 1891 unternahm er mehrere reisen nach dem südwestlichen Frankreich, um die mundarten von Béarn zu studiren und das material für seine these über die Ossalois zu sammeln. In der zwischenzeit hatte er seine ernennung zum bibliothekar der stadt Toulon erhalten. Jedoch blieb er nicht lange in diesem amte, und nach einer kurzen unterbrechung übernahm er die verwaltung des archivs des departements der Unterpyrenäen in der stadt Pau.

Die ersten spuren der furchtbaren krankheit, die ihn dem leben entrissen hat, zeigten sich bereits im anfang des jahres 1893. Sein zustand verschlimmerte sich während des sommers 1895 derart, dass er sich gezwungen sah, seiner amtlichen thätigkeit ganz zu entsagen. Auf den rat der ärzte suchte er heilung in dem luftkurort Davos. Alles schien gut zu gehen, und er glaubte sich schon geheilt. Da trat ein rückfall ein im herbst 1896. Man entdeckte, dass die tückische krankheit die eingeweide angegriffen hatte. Dies veranlasste mehrere operationen, und um sich diesen

¹ Die vollendung dieser arbeit hat erfreulicherweise Paul Passy übernommen.
W. V.

zu unterziehen, ging er von Davos nach Lausanne, darauf nach Leysin und dann wieder nach Lausanne. Hier ist er endlich seinen schrecklichen leiden erlegen, die er bis zum letzten augenblick mit mut und standhaftigkeit ertragen hat.

Ich wurde mit Jean Passy persönlich bekannt während meines aufenthaltes in Paris in den jahren 1889 und 1891. Unsere bekanntschaft gestaltete sich allmählich zu einem freundschaftlichen und intimen verhältnis, besonders infolge des sehr regen briefwechsels, den die abfassung unserer chrestomathie von 1894 bis 1897 nötig machte, der sich aber nicht bloss auf linguistische und phonetische fragen beschränkte. Mein freund war kein einseitiger gelehrter. Er beschäftigte sich eifrig mit allen wichtigen fragen der zeitgenössischen kultur und geschichte und ganz besonders mit den religiösen und sozialen verhältnissen seines vaterlandes. Einer übertriebenen zentralisirung im staate und einer kosmopolitischen nivellirung im gesellschaftlichen leben war er durchaus abgeneigt. Die mundarten und lokalen gebräuche fanden in ihm, dem pariser von erziehung und in weiterem sinne auch von geburt, einen überzeugungsvollen verteidiger; und wenn er an der von L. Havet geleiteten bewegung für eine reform der französischen orthographie thätigen antheil nahm, so that er dies vielleicht weniger als philolog denn als philanthrop und volksfreund. Er war ein eifriger patriot und ein eifriger protestant, aber ein patriot ohne chauvinismus und voller verständnis für das rein menschliche und die eigenart anderer nationen und ein protestant ohne voreingenommenheit, versöhnungsvoll und tolerant gegenüber den ernst gemeinten ansichten anders glaubender und anders denkender. Einen theil seiner religiösen und sozialen anschauungen und überzeugungen findet man in einer broschüre, die er zwei jahre vor seinem tode auf dem krankenhause geschrieben hat, *Comment nous unir?*, Paris, Librairie Populaire, 1896.

Baltimore.

A. RAMBEAU.

FRANZÖSISCH UND ENGLISCH IN DER NEUEN PRÜFUNGSORDNUNG FÜR PREUSSEN.

Die längst erwartete prüfungsordnung für das lehramt an den höheren schulen in Preussen ist (vom 12. september 1898 datirt) endlich erschienen. Ich begnüge mich für heute damit, die für die „fachprüfung“ gestellten anforderungen im französischen und englischen (§§ 17 und 18) mitzuteilen. Die zweite stufe bedeutet die lehrbefähigung für die klassen bis untersekunda einschliesslich, die erste stufe die für alle klassen. Da der wortlaut der paragraphen für französisch und englisch nahezu übereinstimmt, ziehe ich beim abdruck beide paragraphen zusammen; das in eckige klammern gesetzte gilt für das französische allein.

„Von den kandidaten, welche die lehrbefähigung im { *französischen* }
nachweisen wollen, ist zu fordern { *englischen* }

„a) für die *zweite* stufe: kenntnis der elemente der phonetik, richtige und zu fester gewöhnung gebrachte aussprache; vertrautheit mit der formenlehre und syntax sowie der elementaren synonymik; besitz eines ausreichenden schatzes an worten und wendungen und einige übung im mündlichen gebrauche der sprache; [einsicht in den neufranzösischen versbau und] übersicht über den entwicklungsgang der { französischen } litteratur seit { dem 17. jh., } aus welcher einige werke der hervorragendsten dichter { Shakespeare, } und prosaiker, auch der neuesten zeit, mit verständnis gelesen sein müssen; fähigkeit zur sicheren übersetzung der gewöhnlichen schriftsteller ins deutsche und zu einer von gröberen sprachlich-stilistischen verstößen freien schriftlichen darstellung in der fremden sprache;

„b) für die *erste* stufe: für den schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache nicht bloss volle grammatische sicherheit bei wissenschaftlicher begründung der grammatischen kenntnisse, sondern auch umfassendere vertrautheit mit dem sprachschatz und der eigentümlichkeit des ausdrucks, sowie eine für alle unterrichtszwecke ausreichende gewandtheit in dessen handhabung; übersichtliche kenntnis der geschichtlichen entwicklung der sprache { seit ihrem hervorgehen aus dem lateinischen, } [für welches { von der altenglischen periode an; } kenntnis der elementargrammatik nachzuweisen ist neben der fähigkeit, einfache schulschriftsteller, wie Zäsar, wenigstens in leichteren stellen richtig aufzufassen und zu übersetzen; ferner] kenntnis der allgemeinen entwicklung der { französischen } litteratur, verbunden mit eingehender lektüre einiger hervorragender schriftwerke aus früheren perioden wie aus der gegenwart; einsicht in die gesetze des { französischen } versbaus älterer und neuerer zeit; bekanntschaft mit der geschichte { Frankreichs, } soweit sie für die sachliche erläuterung der gebräuchlichen schulschriftsteller erforderlich ist.

„Bemerkung. Für minder eingehende kenntnisse auf dem gebiete der geschichtlichen entwicklung der sprache kann eine besonders tüchtige kenntnis der neueren litteratur nebst hervorragender beherrschung der gegenwärtigen sprache ausgleichend eintreten.“

W. V.

WISSENSCHAFT UND SCHULE.

Im 19. jahrgang des *Jahresberichts über die erscheinungen auf dem gebiete der germanischen philologie* (1898) widmet F. Dieter der 2. auflage meiner *Einführung in das studium der englischen philologie* sehr freundlich empfehlende worte. Wenn D. „eine einseitigkeit, die aus einer zu weit gehenden hervorhebung des beim examen geforderten erwachse“,

darin zu erkennen meint, dass „in dem kapitel über das historische studium der sprache jeglicher hinweis und bibliographische auskunft über die andern germanischen dialekte fehle, ohne deren bekanntschaft das wissen des anglisten eitel stückwerk bleiben müsse und eine tiefere einsicht unmöglich sei“, so hat er offenbar den § 28 in jenem kapitel übersehen, der entschieden die gleiche ansicht vertritt und eine übersicht über die wichtigste germanistische fachlitteratur (sogar mit einschluss der vergleichenden lautlehre der modernen germanischen dialekte) bietet. Was ich aber hier hauptsächlich erwähnen wollte, ist das, was D. an eine von manchen lesern der 1. aufl. recht übel aufgenommene bemerkung (s. 85 der 2. aufl.)¹ knüpft. D. erkennt darin keinen „verrat an der wissenschaft“ (ich hatte im vorwort zur 2. aufl. diese wendung gebraucht), „aber ein urteil, das die sache nur einseitig beleuchtet“. „Dass der junge doktor“, fährt D. fort, „in unreifem stolze seine arbeit zu hoch bewertet, ist verzeihlich; seine bescheidenheit wächst wohl fast durchgängig mit der tieferen einsicht und erkenntnis. Schlimm ist im gegensatz hierzu etwas anderes. Wenn der vf. heutzutage lauscher in den lehrerzimmern sein könnte, dann würde er erkennen, dass dort beinahe überall ein dreistes absprechen über jede litterarische bethätigung der kollegen von seiten des wissenschaftlichen unvermögens an der tagesordnung ist.“ — Das wäre in der that schlimm genug, und ich, der ich kein „lauscher in den lehrerzimmern“ mehr bin, kann den gegenbeweis nicht führen. Aber ich möchte doch fragen: sieht D. nicht zu schwarz, wenn er glaubt, dass sich bei unserer neuphilologischen lehrerschaft so allgemein das wissenschaftliche unvermögen auf kosten jeder litterarischen bethätigung breit mache? In lehr-, lese- und realienbüchern, schulausgaben u. s. w. ist die litterarische bethätigung doch stärker als je, und es ist auch allerlei wissenschaftliches vermögen darin, das man vor ein paar jahrzehnten bei dergleichen vergebens gesucht hätte. Ich meine: man darf nicht neue dinge mit altem masse messen. W. V.

¹ „Man kann von den grossen aufgaben der philologie eine sehr hohe meinung haben, ohne dass man zu verkennen braucht, dass namentlich die von anhängern mit viel zu beschränktem erfahrungsmaterial unternommene einzelarbeit häufig nichts anderes ist und sein kann als handlangerarbeit, die weder des erbitterten streites wert ist, der wohl darüber geführt wird, noch das recht gibt, auf den lehrerberuf mit verachtung herabzusehen. Da denkt man an J. Grimms hartes urteil über die philologie (*Kl. Schriften* I, s. 236).“

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI. NOVEMBER-DEZEMBER 1898. HEFT 7-8.

ACHT VORTRÄGE ÜBER DEN DEUTSCHEN SPRACHBAU ALS AUSDRUCK DEUTSCHER WELTANSCHAUUNG.

SIEBENTER VORTRAG.

Dass nicht alle zwischen den einzelnen vorstellungen einerseits sowie zwischen diesen und dem vorstellenden andererseits denkbaren beziehungen von jedem volke erfasst werden, und dass die art des ausdrucks je nach der geistigen eigenart eine besondere sein muss, das bedarf nach allem, was ich bisher besprochen habe, wohl keines beweises mehr. Doch nicht die *zahl* der im deutschen bezeichneten beziehungen ist es, die unsere muttersprache von ihren nächsten stammverwandten, sie vor ihnen auszeichnend, unterscheidet; ihr vorzug beruht vielmehr auf der *kraft*, mit der die von allen germanen erfassten rein grammatischen verhältnisse hervorgehoben werden, und in erster linie auf der stark ausgeprägten subjektivität des verbs.

Es mag manchem schwer fallen, sich ein verbum, das nicht subjektiv wäre, überhaupt nur vorzustellen, und es mag ihm demgemäss auch schwer fallen, die bedeutung des graduellen unterschieds in der subjektivität vollauf zu würdigen. Es kann deshalb nicht nachdrücklich genug hervorgehoben werden, dass ein wahrhaft subjektives verbum, ein tätigkeitsausdruck mit innig verschmolzener subjektsandeutung, eine ganz ausserordentlich seltene erscheinung ist. Bei der kürze der mir zur verfügung stehenden zeit ist es unmöglich, die geradezu überwältigende fülle verbaler gestaltungen auch nur andeutungsweise zu veranschaulichen. Aber ein paar beispiele kann ich herausgreifen, muss ich herausgreifen, um den weg zum verständnis

zu bahnen. Im hottentotischen haben die unseren verben entsprechenden ausdrücke dieselben endungen wie diejenigen, die wir durch substantiva übersetzen müssen: *mūs* heisst „das auge“ und „sie sieht“, *mūgu* „die augen“ und „sie (beide) sehn“; *táob* heisst „scham“ und „er schämt sich“, *khóms* „die rede“ und „sie redet“, *goáb* „der ruhm“ und „er rühmt“, *gáos* „die herrschaft“ und „er herrscht“. Ein unterschied zwischen nomen und verbum existirt in dieser sprache also überhaupt nicht, und wenn das, was unserem verbum entspricht, auch eine andeutung des subjekts bieten sollte, so ist es doch auf jeden fall kein reiner thätigkeitsausdruck. Im altägyptischen sind die verbalendungen deutlich erkennbare possessivsuffixe; ebenso wie man sagte *per-a* „mein haus“, *per-k* „dein haus“, *per-f* „sein haus“, sagte man auch: *meh-a* „ich fülle“, *meh-k* „du füllst“, *meh-f* „er füllt“, eigentlich also: „mein füllen“, „dein füllen“, „sein füllen“. Das, was das ägyptische verb ausdrückt, ist also nicht sowohl die that irgend eines thäters als ein zum besitz irgend einer person gehöriger vorgang.

Das awarische verbum, das, wie Sie Sich erinnern werden, nicht nur verschiedene zeitstufen, sondern auch das geschlecht des nomens zum ausdruck bringt, auf das es bezogen wird, ermangelt andererseits jeder bezeichnung der person. Deren nähere bestimmung erfolgt, gerade wie im dänischen, nur durch das mit dem verbum verbundene pronomen bzw. nomen. Es heisst:

<i>dun untun v-ugo</i>	„ich bin krank“	wie dänisch: <i>jeg er syg</i>
<i>mun untun v-ugo</i>	„du bist krank“	<i>du er syg</i>
<i>do-v untun v-ugo</i>	„er ist krank“	<i>han er syg</i>

(wörtl.: „ich krank sein“ u. s. w.)

Das ideelle subjekt des verbums steht jedoch nur bei intransitiven im nominativ (bzw. der stammform). Bei transitiven dagegen muss es im instrumentalis oder, bei ausdrücken für eine geistige thätigkeit, im lokativ stehn. Man sagt demnach zwar: *ebél dun-gun a-na šahar-al-de* „die mutter ging mit mir in die stadt“, wörtlich „mutter mir-mit gehn-gewesenes stadt-zu-in“, *dun tklež-ila* „ich werde schlafen“, wörtlich „ich (oder „mich“; nominativ und akkusativ werden nicht unterschieden) schlaf zukünftig“; aber *di-tsa b-os-ila tšu* „ich werde ein pferd kaufen“, wörtlich „mich-durch es-kauf-zukünftig pferd“; *di-da bix-ula tšu* „ich sehe ein pferd“, wörtlich „mir-in es-sehn-gegen-

wärtiges pferd“. Also auch hier wird nicht die thätigkeit eines subjekts geschildert. Der vorgang wird vielmehr aufgefasst, als wäre er ein ding, und dann wird angegeben, woher dieses stammt oder wohin es gehört.

Ohne nun leugnen zu wollen, dass sich aus derartigen ausdrucksweisen ein verbum herausbilden kann, wie das semitische und indogermanische, und ohne dies auch nur für unwahrscheinlich zu erklären, darf ich doch auf den thatsächlich vorhandenen ungeheuren unterschied aufmerksam machen. Es wird jedem ohne weiteres einleuchten, dass nur ein prädikatives verb wie *trage, trägst, trägt* die beiden wichtigsten rein grammatischen, d. h. nur sprachliche beziehungen angehenden kasus nominativ und akkusativ ermöglicht. Ohne diese wird es aber nicht geschehn, dass jeder teil des satzes in seiner beziehung zum ganzen aufgefasst wird, dass jedes wort zum einheitlichen kunstwerk wird, das, wie die vollendete statue innerhalb einer gruppe, doch das ganze voraussetzt. Eine sprache mag über eine zahl von etwa vierzig kasusformen verfügen, ohne ein derartiges kunstwerk schaffen zu können, wenn nämlich ein subjekts- und ein objektskasus fehlt. So steht es auch thatsächlich mit dem awarischen, das trotz seiner fülle von kasusformen keinen satz gestattet wie den lateinischen *Scipio Carthaginem delevit* „Szipio hat Karthago zerstört“. Dass es aber für die schulung des denkens von ausserordentlicher bedeutung ist, sich bei jedem worte dessen beziehung zu der gesamtheit des satzes zu vergegenwärtigen, ist klar, und die geschichte zeigt uns auch, dass nur den am weitesten fortgeschrittenen völkern ein solcher sprachbau eigen ist.

Es ist natürlich nicht nötig, dass ein subjektives verb personenzeichen trägt — das jeder endung bare chinesische mit seinem ausgebildeten satzbau würde allein schon genügen, eine solche auffassung als irrtümlich zu erweisen — aber wo der sinn für subjektivität *stark* entwickelt ist, da wird sich auch ein über das erforderliche hinausgehender drang zu einer subjektsandeutung einstellen.

Wenn nun auch ein deutlich ausgeprägter subjektskasus — um mich auf den allerwichtigsten der wichtigen zu beschränken — nicht ohne ein subjektives verb entsteht, so ist er deshalb doch noch nicht seine notwendige folge. Die erfahrung belehrt

uns darüber, dass ein subjektsskasus noch seltener ist als ein subjektives verb, und eine betrachtung des mutmasslichen ursprungs beider lässt dies auch sehr begreiflich erscheinen.

Da der mensch jede art von realität nur nach dem vorbilde des eigenen lebens zu deuten vermag, so muss die stärke der dem verbum als dem realitätsausdrucke eigenen subjektivität der stärke des ichgefühls, der ausdehnung des selbstbewusstseins entsprechen. Je mehr sein handeln dem eigenen willen entspringt, desto kräftiger muss sich das bewusstsein eigener energie entwickeln, da die schätzung jeder einem subjekte innewohnenden kraft durch das mass der kraftentfaltung bestimmt wird. Wenn aber nicht nur die thätigkeit durch den eigenen willen bestimmt wird, sondern das selbstgewollte handeln auch das leben merklich beeinflusst, so dass man wirkungen wahrnehmen muss, dann wird die frage nach der ursache, dem sitze der energie, geweckt werden, und sprachlich wird sich ein vom verbum unabhängiger subjektsausdruck, ein nominativus, ausbilden. Ein subjektives verb deutet also nur auf die beeinflussung des handelns durch den eigenen willen, ein subjektsskasus dagegen ausserdem noch darauf, dass die lebensverhältnisse in ausgedehntem masse nach eigenem willen gestaltet werden. Wo also etwa das einem volke durch das schicksal zugefallene land der beeinflussung des lebens zu grosse hindernisse entgegenstellt, da wird auch die sprache einer willenskräftigen nation, die das bewusstsein ihrer energie durch ein subjektives verb verrät, doch nur schwache oder gar keine nominativbezeichnung aufweisen. Es ist denn auch wohl kein zufall, dass der subjektsskasus in den semitischen sprachen weit schwächer entwickelt ist als in den indogermanischen, und dass er auf semitischem boden im arabischen den deutlichsten ausdruck gefunden hat.

Nach dieser langen einleitung darf ich nun wohl dazu übergeben, die auf germanischem gebiete feststellbaren unterschiede in der ausprägung der subjektivität darzulegen und so gut wie möglich zu deuten. Fälle, in denen es überhaupt unmöglich ist, die person am verbum zu erkennen, sind äusserst selten. Immerhin kommt es vor. Das dänische *det er mig* „das bin ich“ (wörtlich „mich“) verrät uns nicht, ob *er* erste oder dritte person ist, ob es hinsichtlich der verbalform dem deutschen *das bin ich* oder dem englischen *it is me*, *it is I* entspricht. Im all-

gemeinen wird jedoch die person durch das fast immer mit dem verbum verbundene persönliche pronomen soweit gekennzeichnet, wie ein nur auf deutlichkeit zielendes streben es verlangt. So viel geschieht im dänischen und norwegischen, aber auch nicht mehr. Eine die person anzeigende endung existirt überhaupt nicht mehr. Im schwedischen gibt es wenigstens eine solche für die zweite person der mehrzahl, jedoch nur in der schriftsprache. Die umgangssprache kennt nur eine form für alle personen. Das präsens von *kalla* „rufen“ beispielsweise lautet den regeln der grammatik zufolge:

*jag kallar, du kallar, han kallar;
vi kalla, I kallen, de kalla.*

Dem herrschenden gebrauch gemäss heisst es jedoch:

*jag kallar, du kallar, han kallar;
vi kallar, ni kallar, de kallar.*

Etwas nachdrücklicher wird das personalelement in der sonst so formenarmen englischen sprache betont. Nur eine kleine zahl von freilich oft gebrauchten hülfsverben ist ohne jedes personenzeichen: *he can* „er kann“ (*he could* „er konnte, könnte“), *he shall* „er soll“ (*he should* „er sollte“), *he will* „er will“ (*he would* „er wollte“), *he may* „er mag, darf, kann“ (*he might* „er mochte, möchte“), *he must* „er muss“, „er musste“, *he dare* „er wagt“ (*he durst* „er wagte“), *he ought* „er sollte“, *he need* „er braucht“. Alle andern haben eine personenbezeichnung für die dritte person der einzahl im indikativ des präsens, bis auf eins, das verbum *to be* „sein“, das in der einzahl für jede person eine besondere form hat und wegen der häufigkeit des vorkommens wohl geeignet ist, den sinn für die subjektivität des verbs wachzuhalten. Noch etwas mehr geschieht im niederländischen. Bei den viel angewandten hülfsverben „sein“ und „haben“ wird abgesehen von der unterscheidung von drei personen im singularis indicativi praesentis auch im pluralis wenigstens die zweite besonders hervorgehoben. Es heisst: *ik ben, gij zijt, hij is, we zijn, gij zijt, zij zijn; ik heb, gij hebt, hij heeft, wij hebben, gij hebt, zij hebben*. Bei allen andren verben wird im singularis indicativi praesentis die erste person von der dritten und der mit dieser gleichlautenden, aus dem pluralis entlehnten zweiten unterschieden, sonst überall wenigstens die zweite person eigens

gekennzeichnet. Es heisst: *ik bemin* „ich liebe“, *gij bemint* „du liebst“, *hij bemint* „er liebt“, *wij beminnen* „wir lieben“, *gij bemint* „ihr liebt“, *zij beminnen* „sie lieben“; *ik beminde* „ich liebte“, *gij bemindet* „du liebtest“, *hij beminde* „er liebte“, *wij beminden* „wir liebten“, *gij bemindet* „ihr liebtet“, *zij beminden* „sie liebten“. Im deutschen endlich ist die personenbezeichnung eine noch deutlichere. Nicht nur einige hülfsverben, sondern sämtliche zeitwörter weisen für den singularis indicativi praesentis drei formen und sonst zwei auf.

Hinsichtlich der nominativbezeichnung lässt sich eine entsprechende abstufung nachweisen. Ich schicke voraus, dass ich nur vom nominativus im sinne eines subjektskasus rede, daher den ersatz durch einen akkusativ beim prädikatswort nicht berücksichtigen darf, also auch nicht verbindungen wie das dänische *det er mig*, das englische *it is me* „das bin ich“ oder das schwedische *det är oss det gäller* „wir sind es, denen es gilt“. — Die norwegische volkssprache, wenigstens die der landbewohner, hält übrigens im gegensatz zum dänischen an dem alten *det er jeg*, *det er du* u. s. w. fest. — Diese im indogermanischen häufig anzutreffende neigung, das prädikatsnomen in den akkusativ zu setzen, beruht darauf, dass dieser auf dem erwähnten sprachgebiete der kasus der allgemeinsten, kaum näher zu bestimmenden beziehung ist, demnach der dem prädikat allein angemessenen stammform am nächsten steht. Das eintreten eines nominativs für den prädikatskasus ist, wenn auch der drang nach äusserung der subjektivität mit im spiel sein mag, hauptsächlich doch gedankenlose übertreibung der kongruenz. Zum beweis, dass eine derartige gedankenlosigkeit vorkommt, genügt der hinweis auf die mit verbalendungen versehenen pronomina und konjunktionen, wie italienisches *eglino* „sie“ (lat. *illi*) nach *vogliono* „sie wollen“ u. s. w., irisches *íat* „sie“ nach *carat* „sie lieben“ u. s. w. und das deutsche dialektische *wennst du kommst, obst du gehst* u. s. w., bildungen, die nach völligem schwund eine ähnliche konjugation hervorrufen könnten, wie sie in der sprache von Annatom vorliegt. Dort wird nämlich nicht das verbum, sondern das pronomen konjugiert. Es heisst: *ek asaig*, *na asaig*, *et asaig* „ich sage“, „du sagst“, „er sagt“, also eigentlich „ich sagen“, „du sagen“, „er sagen“. Das präteritum dazu lautet nun: *ekis asaig*, *as asaig*, *is asaig*, also statt „ich sagte“, „du

sagtest“, „er sagte“ gewissermassen „ich-te sag“, „du-te(st) sag“, „er-te sag“.

In den nordischen sprachen und im englischen hat die subjektsbezeichnung am nomen und pronomen am meisten von ihrer deutlichkeit eingebüsst. Im schwedischen, dänischen und norwegischen wird der unterschied zwischen dem subjekts- und objektskasus — wenn man von einer kennzeichnung durch die wortstellung absieht — nur noch beim persönlichen pronomen aufrecht erhalten, und auch dort nur noch zum teil. Die schwedischen formen mit formell ausgeprägter subjekts- bzw. objektsandeutung sind: *jag* „ich“, *mig* „mich“, *vi* „wir“, *oss* „uns“, *du* „du“, *dig* „dich“, *I*, *ni* „ihr“, *eder (er)* „euch“, *han* „er“, *honom* „ihn“, *hon* „sie“, *henne* „sie“ (akk.), *de* „sie“ (nom. plur.), *dem* „sie“ (akk. plur.). Die entsprechenden dänischen bzw. norwegischen formen sind: *jeg* „ich“, *mig* „mich“, *vi* „wir“, *os* „uns“, *du* „du“, *dig* „dich“, *I* „ihr“, *eder, jer* „euch“, *han* „er“, *ham* „ihn“, *hun* „sie“, *hende* „sie“ (akk. sing.), *de* „sie“ (nom. plur.), *dem* „sie“ (akk. plur.). Das schwedische und norwegische *hvo* „wer“ und das dänische *ho* „wer“ können nicht mehr mitgezählt werden, da sie in der umgangssprache durch die akkusativform *hvem* ersetzt werden. Im englischen walten ganz ähnliche verhältnisse ob. Formell deutlich ausgeprägte nominative sind nur noch *I* „ich“, *we* „wir“, *he* „er“, *she* „sie“ (fem. sing.), *they* „sie“ (plur.) (im gegensatz zu *me* „mich“, *us* „uns“, *him* „ihn“, *her* „sie“ [akk. fem.], *them* „sie“ [plur.]) und das fragepronomen *who* „wer“ im gegensatze zu *whom* „wen“. Dieses *who* ist allerdings auf dem wege, die akkusativform zu verdrängen und so den unterschied zwischen dem subjekts- und objektskasus zu verringern. Aber völlig verschwunden ist *whom* noch lange nicht, und so müsste man dem englischen mehr stärke der subjekts-hervorhebung zuschreiben als dem nordischen, wenn es nicht andererseits die formen für die zweite person durch die verallgemeinerung von *you* hätte zusammenfallen lassen. Im niederländischen und deutschen kommt eine formelle subjektsbezeichnung weit häufiger vor. In beiden sprachen sind von hierher gehörigen persönlichen pronomen zu erwähnen: *ik* *ich* (*mij* *mich*), *wij* *wir* (*ons* *uns*), *gij* *ihr* (*u* *euch*), *hij* *er* (*hem* *ihn*); dazu kommt aus dem deutschen *du* (*dich*), aus dem niederländischen *zij* (neben *ze* „sie“ im

gegensätze zum akkusativ „sie“). Von akkusativformen *hen* „sie“ (plur. des mask. und neutr.) und *haar* (sing und plur. fem.) die mittelbar den subjektskasus stärken würden, darf man absehn, da sie im vertraulichen umgange wohl kaum gebraucht werden. Dazu kommt nun in beiden sprachen die unterscheidung einer subjekts- und objektsform beim fragepronomen *wie* „wer“, *wien* „wen“, sowie beim artikel, adjektivum und adjektivischen pronomen für das maskulinum des singular, z. b. *de goede man* „der gute mann“, *den goeden man* „den guten mann“, *deze man* „dieser mann“, *dezen man* „diesen mann“ u. s. w. Im deutschen endlich reiht sich noch eine beträchtliche zahl von substantiven an, bei denen wenigstens im singularis der nominativ und akkusativ durch die endung unterschieden werden, wie *mensch, bär, fürst, graf, held, herr, hirt, bote, hase, knabe, gefährte, gehilfe* und andere.

Also hebt der deutsche das subjektive element sowohl beim verbum wie beim nomen stärker hervor als die andern germanen; und wenn der stärkeunterschied auch noch so gering sein mag, so ist er doch gross genug, um unsere aufmerksamkeit verlangen zu können.

Bevor ich jedoch dazu übergehe, eine erklärung dieser verschiedenheiten zu versuchen, möchte ich Sie noch auf eine eigenartige erscheinung des nordischen aufmerksam machen und zwar auf die dort herrschende auffällige neigung, unseren viel-sagenden genitiv durch eine mehr sinnlich konkrete, jedem einzel-fall sich anpassende ausdrucksweise zu ersetzen. So heisst es im dänischen, das als vertreter der ganzen gruppe dienen mag: *ejeren af huset* „der eigentümer des hauses“, wörtlich „der eigentümer vom haus“; *ordbog over det gamle norske sprog* „wörterbuch der altnordischen sprache“, wörtlich „wörterbuch über die alte nordische sprache“; *praesterne i byen* „die geistlichen der stadt“, wörtlich „die geistlichen in der stadt“; *slutningen paa historien* „der schluss der geschichte“, wörtlich „der schluss auf der geschichte“; *moderen til barnet* „die mutter des kindes“, wörtlich „die mutter zum kinde“; *voldene omkring byen* „die wälle der stadt“, wörtlich „die wälle ringsum die stadt“; *formynderen for barnet* „der vormund des kindes“, wörtlich „der vormund für das kind“; *enke efter den forige konge* „die witwe des vorigen königs“, wörtlich „die witwe nach dem vorigen könige“.

Ich habe schon erwähnt, dass eine sprache sehr reich an kasusformen sein kann, ohne das subjekts- und objektsverhältnis zum ausdruck bringen zu können, und als beispiel habe ich das awarische zitirt. Ich füge jetzt noch hinzu, dass dieser fall sehr häufig vorkommt und dass die entwicklung der rein grammatischen, abstrakten kasus durch die nur den einzelfall berücksichtigende auffassung geradezu unterdrückt zu werden scheint.

Die im nordischen übliche umschreibung unseres genitiv durch präpositionen, die statt der einen entwicklungsfähigen beziehung der zugehörigkeit allzu sinnliche örtliche und zeitliche verhältnisse zum ausdruck bringen, weist denn auch auf eine offenkundige annäherung an den typus des uralaltaischen, das wohl auch an der herausbildung dieses dranges nach individualisation nicht völlig unbeteiligt ist.

Zur veranschaulichung dieser abstraktionsfeindlichen sorgfalt in der behandlung von kleinigkeiten gebe ich eine kurze, zum teil nur andeutende übersicht der finnischen kasus. Man unterscheidet deren 16: einen nominativ, partitiv, genitiv, akkusativ, inessiv, elativ, illativ, adessiv, ablativ, allativ, abessiv, transitiv, essiv, komitativ, instruktiv und prosekutiv.

Der sogenannte nominativ des finnischen ist nun aber keineswegs ein subjektskasus, sondern nicht mehr und nicht weniger als der reine, durch keine kasusbeziehung näher bestimmte stamm, der unter anderem auch einmal das subjekt bezeichnen kann, wie in dem satze *poika lukee* „der knabe liest“. Dieselbe stammform steht aber auch absolut, z. b. in dem satze *mies istuu lakki pää-ssä* „der mann sitzt, die mütze (*lakki*) auf dem kopfe“. Sie wird ferner bei zeitbestimmungen gebraucht, wenn *joka* „jeder“ vorausgeht, z. b. in dem satze *hän soittaa huilua joka päivä* „er spielt die flöte jeden tag“. Sie ersetzt ferner den vokativ, z. b. in *kuule poika!* „höre einmal, knabe“. Sie bezeichnet endlich — und das ist von besonderer wichtigkeit — in bestimmten fällen auch das objekt, obwohl ein formell unterschiedener akkusativ vorhanden ist, und zwar nach dem imperativ oder einem von diesem abhängigen infinitiv, wie in den sätzen *anna tämä kirja ystävä-lleni* (freund-zu-mein) „gib dieses buch (*kirja*) meinem freunde!“, *muista viedä tämä kirja pappi-lle* (pfarrer-zu) „denke daran (*muista*), diesen brief (*tämä kirja*)

dem pfarrer zu bringen“; ferner nach den unpersönlichen verben *tulee*, *pitää*, *täytyy* „gebührt, soll, muss“ und einigen andern, z. b. in dem satze *minun* (genitiv von *minä* „ich“) *tulee tehdä* (vollenden) *tämä työ* (arbeit) „ich habe diese arbeit zu vollenden“; endlich nach einem passiven verb oder einem von diesem abhängigen, z. b. in dem satze *poija-lla* (knabe-zu) *on* (ist) *luvattu* (versprochen) *anttaa markka* „man hat dem knaben versprochen, ihm eine mark zu geben“.

Dieser vielbeschäftigte finnische nominativ wird nun andererseits nicht gebraucht, wenn das subjekt unbestimmt ist. In diesem falle tritt der partitiv ein, z. b. in den sätzen: *leipä-ä* (franz. *du pain*) *on pöydä-llä* (tisch-auf) „brot ist auf dem tische“, *liha-a* (franz. *de la viande*) *on tori-lla* (markt-auf) „es gibt fleisch auf dem markte“. Dieser partitiv bezeichnet aber auch das unbestimmte objekt, z. b. in den sätzen: *poika syö liha-a* „der knabe isst fleisch“, *seppä takoo rauta-a* „der schmied schmiedet eisen“, *poika lukee kirja-a* „der knabe liest ein buch“. Der akkusativ erscheint, von einigen zeitbestimmungen abgesehen, nur dann, wenn das objekt bestimmt ist und im singular steht, z. b. in dem satze: *isä on* (ist) *viennyt* (gebracht habend) *poja-n* (sohn-den) *koulu-un* (schule-in) „der vater hat den sohn in die schule gebracht“.

Dieser im vergleich zum indogermanischen äusserst mangelhaften subjekts- und objektsbezeichnung stellt das finnische nun eine fülle von formen zur genauen festlegung räumlicher beziehungen gegenüber. Zur angabe der ruhe im inneren dient der inessiv mit der endung *ssa* (*ssä*), z. b. in den sätzen: *he ovat metsä-ssä* „sie sind im walde“, *ukko kutoo verkko-n viiko-ssa* „der greis verfertigt ein netz innerhalb einer woche“. Zur bezeichnung des herausnehmens, hervorgehens aus dem inneren wird der elativ mit der endung *-sta* (*-stä*) gebraucht, z. b. in dem satze: *minä tulen kaupunki-sta* „ich komme aus der stadt“. Die bewegung nach dem innern hin bezeichnet der illativ, z. b. in dem satze *menen kylä-än* „ich gehe ins dorf“. Dem ausdrücke des seins bei einem gegenstande dient der adessiv mit der endung *-lla* (*-llä*), z. b. in den sätzen: *hän on pello-lla* „er ist auf dem felde“, *minu-lla on kello* „ich habe eine uhr“ („bei mir ist eine uhr“).

Zur angabe einer bewegung von einem objekte her bedient man sich des ablativs mit der endung *-lta* (*-ltä*), z. b. in dem satze: *miehet tulevat korkea-lta vuore-lta* „die männer kommen vom hohen berge herab“. Die bewegung zum gegenstande hin dagegen wird durch den allativ mit der endung *-lle* bezeichnet, z. b. in den sätzen: *menivät pello-lle* „sie gingen aufs feld“, *andakaat jumala-lle, kuin jumala-n ovat!* „gebet gott, was gottes ist!“. Aber auch die abwesenheit eines gegenstandes wird durch einen besonderen kasus ausgedrückt, den abessiv mit der endung *-tta* (*-ttä*). So sagt man: *olla raha-tta* „ohne geld sein“. Zur bezeichnung des zustandes, in den etwas übergeht, dient der translativ, dessen endung *-ksi* lautet. So heisst es beispielsweise: *hän valitiin kuninga-ksi* „er wurde zum könige gewählt“, *tämä vesi ei (nicht) kelpaa juoma-ksi* „dieses wasser taugt nicht zum trinken“. Zur angabe eines zufälligen oder eine gewisse zeit dauernden zustandes, in dem man sich befindet, dient der essiv mit der endung *-na* (*-nä*), z. b. in dem satze: *hän on opettaja-na Helsingi-ssä* „er ist lehrer in Helsingfors“. Dem ausdruck der begleitung dient der meist auf den pluralis beschränkte komitativ mit der endung *-ne*, z. b. in dem satze: *isä meni poiki-ne-nsa* (söhne-mit-seine) *kirkko-on* (kirche-in) „der vater ging mit seinen söhnen in die kirche“, zur angabe des mittels oder der art verwendet man den instruktiv auf *-n*, dem jedoch meist das pluralsuffix *i* vorausgeht, z. b. in dem satze: *poika seisoo plaja-i-n pä-i-n* „der knabe steht (da) mit entblösstem haupt“. Der prosekutiv endlich, ein selten gebrauchter kasus, bezeichnet das hindurchgehn durch etwas, z. b. in den sätzen: *hän meni meidän keski-tse-mme* (mitte-längs-unsere) „er ging durch unsere mitte“, *minä tulin mai-tse* (land-längs), *mutta sinä tulit vesi-tse* (wasser-längs) „ich kam zu lande her, du aber zu wasser“.

Kehren wir nun nach dieser abschweifung zu der frage zurück: wie erklärt es sich, dass alle andern germanen mehr gefühl für subjektivität eingebüsst haben als wir?!

Mögen die unterschiede auch noch so gering sein, es muss irgend etwas im leben dieser völker vorhanden sein, was ihren blick von der thätigkeit der kraftentfaltung eines subjekts ablenkte.

Der holländer, den wir wohl als typus des niederländers

gelten lassen dürfen, ist kaufmann. Mag die geschichte auch von grossen thaten erzählen, der holländer ist trotz alledem in erster linie ein kaufmann, der seinen willen dem zu erhandelnden und zu verschachernden objekte unterordnet. Beim engländer kommt noch etwas hinzu, was sich beim niederländer nur in verhältnismässig schwachen ansätzen verrät, die achtung vor dem herkommen, der sitte. Der durchschnitts-engländer ist bei allem stolz doch kein individuum. Er ist nur ein rädchen an der riesen-sitten-maschine England. Er geht zur kirche, nicht um zu beten, sondern deshalb, weil auch vater und grossvater hingegangen sind, weil alle leute von bildung hingehen; er wandelt mit aufgekrämpelten hosen durchs leben, nicht um seinen anzug vor unberechtigten eingriffen der witterung zu schützen, sondern weil's sitte ist — denn auch in die vor jedem unwetter geöffneten salons versteigt er sich zuweilen in diesem aufgeschürzten kostüm —; er weiss sich in allen in seiner heimat möglichen verhältnissen zurecht zu finden, weiss in allen fällen mit sicherheit aufzutreten, nicht als ob er überhaupt etwas wüsste, sondern weil er dressirt ist, auf bestimmte reize in bestimmter weise zu reagiren; kurz: der originellste engländer ist im vergleich zu einem deutschen ein automat.

Keinem der nordischen völker dürfte man dies nachsagen — wenn man auch behaupten darf, dass fremdes tief auf sie eingewirkt habe — und doch fehlt auch ihnen der uns deutschen eigene starke ausdruck eigener energie. Wie erklärt sich dies? Zunächst teilen sie, wenigstens vielfach, mit einem teile der engländer und niederländer das schicksal, sich der see anvertrauen und vom fischfang leben zu müssen. In beiden fällen wird also das thun nicht so sehr durch den eigenen willen als durch äussere verhältnisse bestimmt. Dann ist ein grosser teil der norweger und schweden durch die natur zu einer sich jährlich wiederholenden unthätigkeit verurteilt. Die langen winter-nächte schulen wohl schwätzer, aber keine thatkräftigen lenker des lebens. Endlich scheinen ungünstige bedingungen es mit sich gebracht zu haben, mehr den wunsch nach grösse zu wecken als den willen zur macht. Ich sage: es scheint so. Denn das stärkste zeugnis hierfür ist vorläufig das immerhin misszuverstehende der sprache.

Im nordischen hat sich nämlich aus einem alten medio-passiv ein reines passivum herausgebildet, dessen gebrauch ein ziemlich ausgedehnter ist. Häufige anwendung von passivformen deutet aber darauf, dass man mehr an die ergebnisse der thaten denkt als an diese selbst, dass man mehr eine einwirkung auf objekte in ihnen sieht als eine bethätigung von subjekten — das von der handlung betroffene objekt wird ja bei passiver konstruktion grammatisches subjekt — dass man also weniger vom willen geleitet wird als vom wunsch, dessen erfüllung man nicht nur vom eigenen thun, sondern auch von fremdem beistand abhängig weiss.

Doch stark entwickelter sinn für die ergebnisse des handelns lenkt nicht notgedrungen von diesem ab — so nah die gefahr auch liegen mag. Auch die erreichung eines selbsterstrebten, selbsterkämpften ziele mag ein volk ersehnen. Und wenn es geschieht, dann wird es alle teile der rede zusammenschmelzen, wie es alles handeln eins werden lässt im gedanken an das thatenvereinigende ziel.

So geschieht's im deutschen, wo ein verb mit dem zu ihm gehörenden präfix zuweilen eine solche menge von gedanken umschliesst, dass einen fremden ein grausiges gefühl anwandeln könnte, z. b. in folgendem satze:

„Er *sah* nach langen, beschwerlichen irrfahrten, deren mühsale jedoch durch die fülle des vorher ihm nie gebotenen, des vorher nie von ihm geahnten gedankenstoffs nicht nur reichlich aufgewogen, sondern in mehr als gewöhnlicher weise gelohnt wurden, durch des schicksals strenge anweisung zum thatkräftigen, seinem lehrer scheinbar gewachsenen und daher kühn ihm trotzen- den manne gebildet, wider alles erwarten die nie vergessene, in träumen ihm immer gegenwärtig gewesene, nur von der fülle der sich vordrängenden erlebnisse in den hintergrund des bewusstseins gedrängte, ununterbrochen heissgeliebte, an alles, was ihm aus seinem leben lieb war, unlösbar gekettete heimat endlich, endlich *wieder*.“

Dass es zu täglichen leibes- und geistesübungen der deutschen gehöre, so lange sätze zu bauen, behaupte ich nun keineswegs. Aber ich behaupte, dass ähnliches nicht selten vorkommt, und

dass kein anderer germane dieses gedanken-aufspeichernde unternehmen auch nur wagen kann.

So scheint denn thatsächlich die deutsche sprache ein zeugnis ungewöhnlicher willensstärke, ein zeugnis ungewöhnlicher geisteskraft zu sein.

Muss aber nicht die ganze theorie in nichts zerfallen, wenn die kultur der ägypter und chinesen — um von anderen, weniger bedeutenden erscheinungen nicht zu reden — ohne sprachen mit ausgeprägter subjektivität zu stande gekommen ist?

Darauf einzugehen, muss ich mir auf das nächste mal versparen, um dann, alles zusammenfassend, den wert des deutschen zu bestimmen, die frage zu beantworten, was wir unserer muttersprache verdanken.

Marburg

F. N. FINCK.

DIE SILBE.

Mit dem begriff der silbe wird in philologischen abhandlungen und selbst in phonetischen lehrbüchern auf den seiten, die nicht eigens über die silbe handeln, so gewirtschaftet, als wäre es ein begriff, dessen inhalt in aller klarheit feststehe und keinem missverständnis ausgesetzt sei. Und doch ist es bis jetzt trotz allen mühen der sprachverständigen noch nicht gelungen, für diesen phonetischen grundbegriff eine zureichende d. h. von allen phonetikern als zureichend anerkannte definition zu geben. Zwei theorien sind bekanntlich über den silbenbegriff bisher aufgestellt worden: die drucksilbentheorie (Sweet, Storm), die von dem verlauf des ausatmungsdruckes, und die schallsilbentheorie (Viotor), die von dem verlauf der schallstärke der laute im gesprochenen wort ausgeht. Jede der beiden theorien führt gegen die andere beobachtungen ins feld, deren richtigkeit oder wahrscheinlichkeit von einem unparteiischen nicht gut bestritten werden kann, und eine folge dieser thatsache ist es, dass eine ganze reihe von phonetikern (Sievers, Techmer, Jespersen) beide theorien nebeneinander als zu recht bestehend gelten lässt.

Im folgenden soll der versuch gemacht werden, auf einem neuen wege zur lösung des silbenproblems vorzudringen. Der verfasser wurde zu dem versuch hingeführt, als an ihn während der ausarbeitung des dritten kapitels seiner *Beiträge zur deutschen metrik* die notwendigkeit herantrat, zu den bisherigen silbentheorien stellung zu nehmen. Bevor der positive teil dieser arbeit gegeben wird, ist es nötig, die drucksilbentheorie und die schallsilbentheorie noch einmal einer eingehenden prüfung zu unterziehen und ihre unzulänglichkeit zu erweisen.

Das mass der *drucksilbe*, auch *expirationssilbe* genannt, wird durch den verlauf der expiration bedingt, und zwar (nach Sievers) so, dass als *eine* silbe empfunden wird, „was mit einem

selbständigen, einheitlichen expirationsstoss hervorgebracht wird.“ Das mass der *schallsilbe* wird durch die verschiedenheit der glieder einer lautfolge hinsichtlich ihrer schallfülle bedingt: die grenzen der schallsilbe liegen da, „wo bei kontinuierlicher expiration ein durchgang durch einen laut geringerer schallfülle stattfindet“. Wenn diese beiden prinzipien einander ergänzten, so dass das eine über die silbenfrage aufschluss gibt, wo das andere versagt, so würde zu hoffen sein, dass, wenn einmal die beziehungen zwischen schallfülle und expirationsstärke festgestellt wären, man über die beiden prinzipien hinaus zu einem einheitlichen prinzip für silbenbildung und silbentrennung gelangte. Das üble an der sache ist aber, dass diese beiden prinzipien in dem ergebnis ihrer anwendung auf einen bestimmten fall häufig nicht nur eins dem andern widersprechen, sondern jedes von ihnen sich mit den thatsachen des sprachgefühls in widerspruch setzt. Das von keiner theorie beeinflusste natürliche gefühl sagt dem sprechenden, ich möchte fast sagen, mit derselben deutlichkeit, mit der es blau als blau und süss als süss erkennen lässt, dass jedes der beiden wörter *fasse* = $f^h\check{a}s^h\check{i}$ und *stutzte* = $st^h\check{u}st^h\check{i}$ zweisilbig ist. Beobachtet man nun aber den verlauf der expiration beim sprechen des wortes $f^h\check{a}s^h\check{i}$, so scheint es, als ob die druckstärke der expiration während des *f* stetig steige, im übergang vom *f* zum *a*, oder nach Sievers im verlauf des *a*, ihren höhepunkt erreiche, dann aber stetig sinke. Jedenfalls kann man im verlauf des *s* keine ungleichförmigkeit der expiration, keine druckgrenze entdecken, obgleich doch das naive gefühl deutlich in dieses *s* eine silbengrenze legt.¹ Und wie bei $f^h\check{a}s^h\check{i}$, so scheint bei allen „zweisilbigen“ wörtern, deren stärker betonte erste silbe einen kurzen vokal enthält, keine druckgrenze innerhalb des wortes sich zu finden. Sie alle sind also trotz des entschiedenen eindrucks

¹ Das blosse gefühl, die selbstbeobachtung, ist nun allerdings nicht letzte instanz für die beurteilung dieser frage. Eine sichere urteilsunterlage würde man erhalten, wenn man durch einen geeigneten apparat den verlauf der expiration aufzeichnen liesse. Mit der herstellung der kurven wäre jedoch das wenigste gethan, die richtige analyse, die herausschaffung dessen aus der kurve, was auf rechnung des vermittelnden apparats zu setzen wäre, würde m. e. gerade in diesem fall bedeutende schwierigkeit machen.

der zweisilbigkeit „expiratorisch einsilbig“ (Sievers, *Phon.*⁴ s. 191). Anders scheint nun für Sievers die sache zu liegen, wo es sich um zweisilbige wörter handelt, deren stärker betonte erste silbe einen langen vokal enthält, z. b. in *seele*, *bote*, *faser* (*zélʲ, bótlʲ, fʰázə*). Hier, sagt Sievers, liege wirklich eine druckgrenze, eine diskontinuität der expiration, vor, und zwar beim übergang vom langen vokal zum folgenden konsonanten. Dem vermag ich aus meiner eigenen beobachtung heraus nicht beizustimmen. Mir will scheinen, als ob in *fʰázə* ebenso wie in *fʰásʰʲ* nur ein gipfelpunkt in der expiration sich fände, und zwar so, dass in beiden fällen dieser gipfel beim übergang vom *f* zum *a* erreicht wird, der expirationsdruck also bis zu ihm steigt, von ihm ab aber sinkt.¹ Ebenso meine ich im gegensatz zu Sievers, dass in wörtern mit unbetonter eingangssilbe, z. b. in *befinden*, *geladen*, *verschont* (*bɪfʰɪndɐ̃, gɪládɐ̃, fʰɔ̃fʰontʰ*), keine druckgrenze zwischen dem vokal der unbetonten und dem konsonanten der betonten silbe liegt, sondern nur einmal im verlauf des ganzen worts ein wirklicher expirationsgipfel erreicht wird, und zwar beim übergang von dem die betonte silbe einleitenden konsonanten (*f*, *l*, *ʃ*) zum folgenden vokal. Doch möge es hierum stehen, wie es wolle, die thatsache allein, dass die von Sievers aufgestellte drucksilbendefinition wörter wie *fasse*, *kammer*,

¹ Auch Minor scheint dieser ansicht zu sein. Auf s. 61 seiner *Neuhochdeutschen metrik* schreibt er: „Wenn ich sage: *die dónner rólle dúmpfer fórt*, so brauche ich *nur* zu den mit akzent bezeichneten silben einen neuen atemstoss.“ Zwar finden sich in den betonten silben dieser wörterreihe nur kurze vokale, man muss aber, da er nichts hinzufügt, wohl annehmen, dass er dasselbe auch von wörtern mit langem vokal in betonter silbe gelten lassen würde.

Eine weitere stütze für meine ansicht finde ich in der experimentell festgestellten thatsache, dass im vokal der sog. unbetonten silbe, gleichviel ob der vokal der vorausgehenden betonten silbe kurz oder lang ist, der ton stetig sinkt, wobei der unbetonte vokal in allen fällen mit einem tieferen ton einsetzt, als der betonte vokal geendigt hat. Fände im verlauf des die unbetonte silbe beginnenden konsonanten ein ansteigen des expirationsdruckes statt, so wäre zu erwarten, dass analog der tonbewegung des betonten vokals auch der unbetonte vokal in seinem anfang ein ansteigen der tonhöhe aufwiese (vgl. meinen aufsatz: *Zur tonbewegung des vokals im gesprochenen oder gesungenen einzelwort* in *Phonet. Studien*, beiblatt zu dieser zeitschrift, bd. X, n. f. IV, 1896/97).

alle (*f^häs^hŷ*, *k^hámə*, *ʼáŷ*) für einsilbig erklärt, genügt, um zu beweisen, dass diese definition den kern des silbenproblems nicht trifft. Sie ist im günstigsten fall zu eng gefasst. Auf die frage, woher kommt bei einer bestimmten lautfolge der eindruck der mehrsilbigkeit, gibt sie meines erachtens in keinem fall, nach Sievers selbst in einer grossen reihe von fällen, keine antwort.

Das bewusstsein der unzulänglichkeit der drucksilbentheorie war es wohl auch, das Sievers veranlasste, der schallsilbentheorie, wie sie in Vietor ihren energischsten vertreter hatte, mehr und mehr sich zuzuwenden. Die neue theorie war auch in ihrem verhalten zu den thatsachen des sprachgefühls bequemer als die frühere. Erwies sich die drucksilbentheorie in vielen fällen als zu karg im silbenspenden, so verlieh die schallsilbentheorie dem geprüften wort eine zahl von silben, die unter das vom sprachgefühl geforderte mass nie hinunter-, oft allerdings darüber hinausging. Anfänglich war die schallsilbentheorie wohl nur als hülftheorie für jene fälle herangezogen, in denen die drucksilbentheorie versagte, in der letzten auflage der Sieversschen *Phonetik* nimmt sie aber schon einen völlig selbständigen platz ein.

Unterziehen wir aber nun die schallsilbentheorie einer ernstesten prüfung, so sehen wir, dass sie ebensowenig wie die drucksilbentheorie den unanzweifelbaren thatsachen des sprachgefühls, zu deren erklärang sie dienen soll, gerecht wird. Eine silbengrenze soll da vorliegen, „wo bei kontinuierlicher expiration ein durchgang durch einen laut geringerer schallfülle stattfindet“. Um diesen satz anwenden zu können, muss man also zunächst wissen, welche schallfülle den einzelnen lauten zukommt. Sievers meint, die abstufungen der schallfülle seien leicht experimentell festzustellen. Als einziger apparat bei diesen experimenten fungirt allerdings nur das menschliche ohr, dem eine besondere fähigkeit, akustische reize von verschiedenartiger herkunft in ihrem stärkeverhältnis gegen einander abzuschätzen, kaum zugesprochen werden dürfte. Aber nehmen wir einmal die ordnung, die Sievers den lauten ihrer natürlichen schallfülle nach zuweist, als der wirklichkeit entsprechend an: am schallkräftigsten sollen die vokale sein, unter ihnen wieder am kräftigsten das *a*, auf die vokale folgen die liquide und nasale, die stimmhaften

dauerlaute, die stimmlosen dauerlaute, die stimmhaften verschlusslaute und zuletzt die stimmlosen verschlusslaute, also: *a e o i u r l m n v z γ j ʒ f s x ʃ b d g p t k*’.

Gehen wir nun daran, auf grund dieser reihe einige wörter in ihre „schallsilben“ zu zerlegen. Im wort *stutzer* = *st^hüts^ha* finden sich danach zwei schallgrenzen vor, die erste bildet das *t*, das zwischen den beiden schallkräftigeren lauten *ʃ* und *u* steht, wodurch also die bedingung für eine schallgrenze, der durchgang durch einen laut geringerer schallfülle, gegeben ist, und die zweite schallgrenze bildet das zweite *t*, das zwischen den beiden schallkräftigen lauten *u* und *s* steht. In diesem fall sind wir auch sicher, uns in unserem urteil über das schallstärkeverhältnis der vorkommenden laute nicht zu irren. In anderen fällen mag vielleicht zu beachten sein, dass die wirkliche schallstärke eines lautes nicht nur von seiner natürlichen schallkraft, sondern auch von der intensität der expiration abhängt (Sievers, *Phon.*⁴ s. 185) — so ist es sicher, dass ein sehr stark artikulirtes *s* schallkräftiger ist als ein schwachartikulirtes *a* — für die stimmlosen verschlusslaute kommt diese möglichkeit nicht in betracht. Mag auch die stärke des explosionsgeräusches, die schallstärke der aspiration, mit wachsender artikulationsstärke grösser werden, für die zeit des verschlusses bleibt dem laut alle schallkraft genommen, und auch das stärkstartikulirte *t* ist, so lange der *t*-verschluss dauert, weniger schallkräftig als der schwächst-artikulirte reibelaut oder vokal. *Wir haben also in dem wort st^hüts^ha mit völliger gewissheit zwei schallgrenzen festzustellen, mithin ist das wort von der schallsilbentheorie für dreisilbig erklärt.* Das sprachgefühl des unbefangenen betrachtet dies wort aber als zweisilbig, und zwar gibt es dies urteil mit einer bestimmtheit ab, die jede möglichkeit eines irrthums von sich weist — wer irrt sich nun in diesem streit, das sprachgefühl oder die theorie? — Bei dem wort *stutz* = *st^hüts* ist der widerspruch zwischen sprachgefühl und schallsilbentheorie noch auffallender: *dem sprachgefühl nach ein einsilbiges wort, kann man es nach der schallsilbentheorie nicht anders denn als dreisilbig betrachten!*

Zu einem solchen widerspruch führt die schallsilbentheorie in allen fällen, wo reibelaut und verschlusslaut dem vokal der betonten silbe vorangehen oder verschlusslaut und reibelaut dem

vokal folgen. Sievers sucht allerdings diesen widerspruch zu beseitigen, indem er annimmt, der hörende „ignore einfach die existenz der hier von den anlautenden oder auslautenden konsonantverbindungen gebildeten kleinen nebensilben, wegen der geringen schallfülle der hier auftretenden stimmlosen geräuschlaute, denen gegenüber die hauptsilbe mit ihrem klangvollen sonanten durchaus dominirt“ (*Phon.* s. 187). Ich aber halte diesen erklärungsversuch für misslungen: die *f* und *s* in dem worte *stüts* fallen nach meinem gefühl bei einigermassen deutlichem sprechen zu sehr ins ohr, als dass man sie „einfach ignoriren“ könnte.

Noch weitere momente aber sprechen gegen die schallsilbentheorie. Stellen wir uns auf ihren boden und nehmen wir an, das wort *matte* = *mätʰi* zerfiele in zwei silben, weil in dem zwischen den schallkräftigeren lauten *ä* und *i* stehenden *t* eine schallgrenze vorhanden sei. Welches sind nun die beiden silben, wo liegt die wirkliche grenze zwischen ihnen? Eine grenze zwischen zwei gebieten ist doch, streng genommen, eine linie, keine fläche, und in unserem fall müsste es ein zeitpunkt im verlauf des *t* sein. Nun ist aber das *t* während der ganzen dauer des verschlusses schalllos, und diese schalllosigkeit schliesst alle möglichkeit einer schalldiskontinuität während des *t* selbst aus. *So ist vom standpunkt der schallsilbentheorie aus nicht der mindeste anhalt gegeben, die silbengrenze in einen bestimmten punkt des t zu verlegen.* Man sage nicht, in solchem fall werde eben die silbengrenze in der mitte des *t* zu suchen sein, nicht der geringste grund liegt für eine solche annahme vor. Man sage auch nicht, die dauer des verschlusses sei so gering, dass sie als ein moment zu betrachten sei, so dass man wohl sagen könnte, das ganze *t* bilde die silbengrenze: die dauer des *t*-verschlusses in *mätʰi* beträgt nach zuverlässigen messungen zirka $\frac{15}{100}$ sekunden, wahrlich nichts weniger als ein moment, zumal wenn man die dauer des *ä* — zirka $\frac{6}{100}$ sekunden — dagegen hält. Diese unfähigkeit der schallsilbentheorie, die silbengrenze genau festzulegen, die, sofern die grenze im verlauf eines verschlusslautes liegen soll, unbestreitbar ist, scheint mir auch in allen andern fällen da zu sein. Wenigstens kann ich, wenn ich *alle* = *ʰälʲ* oder *fasse* = *fʰäsʰi* ausspreche, in der mitte des *l* und *s* durchaus keine schalldiskontinuität

bemerken, die dazu berechtigen würde, die silbengrenze in die mitte dieser laute zu verlegen.

Und nun noch ein letztes gegen die schallsilbentheorie. Ob ich ein wort mit lauter stimme spreche, oder ob ich es flüstere, auf die zahl und begrenzung der silben hat das, nach dem sprachgefühl zu urteilen, keinen einfluss. Wenden wir nun aber die schallsilbentheorie auf das *geflüsterte wort* an, so kommen wir zu sonderbaren ergebnissen. In dem mit flüsterstimme gesprochenen wort *schasse* = $f^h \acute{a} s^h \ddot{r}$ sind die beiden zischlaute f und s ganz zweifellos schallkräftiger als das zwischen ihnen liegende \acute{a} , in dem \acute{a} haben wir also „bei kontinuierlicher expiration einen durchgang durch einen laut geringerer schallfülle.“ Nach der schallsilbentheorie läge also die silbengrenze in dem geflüsterten $f^h \acute{a} s^h \ddot{r}$ im \acute{a} , in dem mit lauter stimme gesprochenen $f^h \acute{a} s^h \ddot{r}$ im s ! Nehmen wir ein anderes wort. In dem geflüsterten *asche* = $^h \acute{a} f^h \ddot{r}$ ist das f zweifellos schallkräftiger als das vorausgehende \acute{a} und das folgende \ddot{r} . Wir hätten also keinen durchgang durch einen laut geringerer schallfülle, keine schallgrenze: das geflüsterte $^h \acute{a} f^h \ddot{r}$ wäre also von der schallsilbentheorie aus nur als *einsilbig* zu betrachten! In dem geflüsterten wort *schuss* = $f^h \acute{u} s$ hingegen findet sich in dem \acute{u} eine schallgrenze, das wort wäre also nach der schallsilbentheorie geflüstert *zweisilbig*, laut gesprochen aber *einsilbig*!

Wir sehen so, dass keine der bisher über das wesen und den bau der silbe aufgestellten theorien, weder die drucksilben- noch die schallsilbentheorie, den thatsachen des sprachgefühls gerecht wird. Sagt mir die eine theorie, das geflüsterte wort $f^h \acute{u} s$ sei zweisilbig, und die andere, das wort $f^h \acute{a} s^h \ddot{r}$ sei einsilbig, so folgere ich nicht, dass mein sprachgefühl sich irre, wenn es das erste wort für einsilbig und das andere für zweisilbig halte, sondern ich nehme diesen widerspruch zwischen theorie und sprachgefühl als ein zeichen für die unrichtigkeit der theorie.

Wollen wir uns nun nicht mit einem *non liquet* von der silbenfrage abwenden, so bleibt nichts anderes übrig als der versuch, auf eigenem wege die wahrheit zu erkunden. Das ziel des weges ist klar gegeben: es ist die antwort auf die frage: wie kommt es, dass wörter wie *fass*, *stab*, *ich* den eindruck der einsilbigkeit, wörter wie *fasse*, *stütze*, *eiche* den eindruck der zweisilbigkeit, wörter wie *befinden*, *gedanke* den eindruck der

dreisilbigkeit machen? Und der anfang des weg es ist m. e. ebenso klar gegeben: es ist das sprachgefühl, das, was der unbefangene mensch unter einer silbe gefühlsmässig sich vorstellt. Frage ich einen solchen unbefangenen, wievielsilbig das wort *fasse* sei, so antwortet er mit einer allen zweifel abweisenden bestimmtheit: zweisilbig. Und frage ich nach dem grunde dieser angabe, so wird er in der überzeugung, einen völlig genügenden beweis für die richtigkeit seiner angabe zu liefern, die lautfolgen *fas* und *se* getrennt und beide gleich stark betont aussprechen, er wird zeigen, dass man das wort *fasse* in zwei teile und keine anderen als diese beiden teile *fas* und *se* zerlegen könne. Ich meine, dieses vom naiven sprachgefühl dargebotene zeugnis für den silbenbestand eines wortes muss die grundlage für eine jede silbentheorie — oder besser für die silbentheorie, denn nur eine einzige kann richtig sein — abgeben. Die irrgänge der beiden bisherigen theorien sind, so will mir scheinen, darauf zurückzuführen, dass sie diese grundlage nicht genügend beachteten, dass sie nicht von den thatsachen des gefühls, dieses mutterbodens aller gedanken, ausgingen, sie nicht als den sicheren weiser auf dem langen wege bis zur definition des silbenbegriffs annahmen. So sind sie schon in der fragestellung fehlgegangen, die doch die bedingung für die richtige lösung des silbenproblems ist. Die antwort des sprachgefühls auf die frage, wievielsilbig ein wort sei, lässt klar erkennen, dass es sich bei der silbenfrage nicht darum handelt, in wieviel teile ein wort zerfällt, sondern in wieviel teile es zerfallen kann. Nicht die geteiltheit, sondern die teilbarkeit eines wortes in „silben“ ist es, worauf es ankommt.

Was sind das nun für teile, die bei der bestimmung der silbenzahl eines wortes in betracht kommen? Wenn ich das wort *fasse* = $f^h \dot{a} s^h \chi$ als einzelwort, als isolirten sprechakt, mit dem tonfall der behauptung ausspreche, so würde der verlauf der gesamtenergie¹, wie sie zur bildung der ganzen folge von

¹ Ich gebrauche den ausdruck „gesamtenergie“, um anzuzeigen, dass ich nicht die energie, die zur bewegung eines einzelnen beim sprechen thätigen organs, z. b. der zungen- oder der atemmuskeln, verwendet wird, sondern die energie, die für die gesamtheit der bewegungen des sprechapparats in betracht kommt, im auge habe. Das aussprechen der zu einer einheit, dem sprechakt $f^h \dot{a} s^h$, verbundenen laute *f*, *a* und *s* vollzieht sich

lauten verwendet wird, unter dem bilde einer kurve vorgestellt, eine einheitliche form zeigen, d. h. die kurve würde einen aufsteigenden und absteigenden ast, also nur *einen* gipfel, aufweisen. Die artikulationsenergie ist beim *f* in stetem steigen begriffen, erreicht beim übergang vom *f* zum *ä* ihren höhepunkt (arsengipfel, taktschlag)¹ und nimmt von da an über *ä*, *s* und *ī* stetig ab, bis die artikulirenden organe wieder in ihren gleichgewichtszustand gekommen sind. Dass der energieverlauf nur *einen* gipfel aufweist, verleiht der lautfolge eben den charakter des geschlossenen sprechtakts: das dasein von mehreren gipfeln würde auch das dasein von mehreren takten bedeuten. Spreche ich nun aber die lautfolge *f^häs^hī* so aus, wie es der thut, der die zweisilbigkeit dieses wortes darthun will, so besteht die änderung gegenüber vorher darin, dass ich dem verlauf der artikulationsenergie eine andere form gebe. Die lautfolge weist nunmehr nicht nur einen, sondern zwei arsengipfel auf: der erste hat dieselbe stelle wie bei dem eintaktig gesprochenen *f^häs^hī*, der zweite wird beim übergang vom *s* zum *ī* erreicht. Den beiden arsengipfeln entsprechend haben wir nun auch zwei takte: die arsis des ersten taktes wird durch das *f* gebildet, seine thesis gibt das *ä* und der erste teil des *s* ab, die arsis des zweiten taktes wird durch den zweiten teil des *s*, die thesis durch das *ī* gebildet. Die *teile*, in die ein wort beim silbentrennen zerfällt, und die wir als „silben“ bezeichnen, sind also nichts anderes als takte, und wir sind so zu dem satz geführt: *ein wort ist ein- oder mehrsilbig, je nachdem es nur in einem oder aber in mehreren takten gesprochen werden kann.*

nicht in der weise, dass zuerst die bei der hervorbringung des *f* beteiligten organe, wenn ich so sagen darf, die spezifischen *f*-organe, zentral erregt werden, die übrigen organe aber während dieser zeit in unverändertem zustand verharren, darauf erst die spezifischen *a*-organe und schliesslich die spezifischen *s*-organe erregt werden, sondern so, dass vom beginn der *f*-artikulation an der gesamte sprechapparat in erregung, in spannung sich befindet. Welche teile des sprechapparats in einem bestimmten zeitpunkt zur bewegung gelangen und, auf den atemstrom einwirkend, einen laut hervorbringen, hängt von dem verhältnis ab, das zwischen den erregenden und hemmenden antrieben in den zu den einzelnen muskeln führenden nerven herrscht.

¹ Vgl. hierzu meine *Beitr. z. deutsch. metrik*, kap. II, N. Spr. VI 1898, s. 121 ff.

Dieses *kann* bedarf aber noch einer einschränkung. Es ist mir physisch möglich, eine jede lautfolge in beliebig viel takten zu sprechen: so kann ich *f^hä* zweitaktig sprechen, indem ich die artikulationsenergie, nachdem sie schon im verlauf des *f* einen gipfel erreicht und überschritten hat, ein zweites mal beim übergang zum *a* einen gipfel erreichen lasse. Und so kann ich jeden beliebigen laut, *f* oder *a* oder *m*, in beliebig viel takten sprechen, wenn ich nur die energie der artikulation abwechselnd steigen und fallen lasse. Es ist aber klar, dass ich in einem solchen falle nicht von einem einfachen *f*-, *a*- oder *m*-laut sprechen darf. Ein laut ist nur dann einfach, wenn sein energieverlauf einfach ist, d. h. wenn die ihn darstellende kurve entweder einfach steigt oder einfach fällt, oder steigt und dann fällt. Spreche ich aber das *f* in *f^hä* so aus, wie oben angenommen, mit zwei energiegipfeln, so spreche ich in wirklichkeit zwei *f* hintereinander aus, und ich muss das gesprochene mit *ff^hä* bezeichnen. Ein einfacher laut kann nicht anders als eintaktig gesprochen werden und daher nie mehrsilbig sein.¹ Ist es nun

¹ Wenn Sievers (*Phon.*⁴ s. 184) durch ein „sehr einfaches experiment“ zeigen zu können meint, „dass wiederkehrende blosse dämpfung im stande ist, einen *einheitlichen sprachlaut* in verschiedene silben zu zerlegen“, so gibt er sich bei der beurteilung dieses experiments einem irrthum hin. Er beschreibt es so: „Man spreche anhaltend einen vokal wie *a* mit möglichst gleichmässiger stärke und schlage dabei mit der flachen hand auf den mund, dessen ausflussöffnung dadurch verengert wird. Das resultat ist: verdampfung und dämpfung des klanges, während die hand den mund schliesst, und umgekehrt in den momenten, wo die hand sich vom munde entfernt. Der gesamteffekt kommt etwa der silbenfolge *waewa* ... gleich.“ Bei dieser darstellung übersieht Sievers, dass die die mundöffnung versperrende und wieder freigebende hand gewissermassen als artikulationswerkzeug thätig ist und als solches auch bei der beurteilung der resultirenden lautfolge zu grunde liegenden thätigkeit des sprechapparats in betracht gezogen werden muss. Der gesamteffekt kommt nicht nur in akustischer, sondern auch in artikulatorischer hinsicht etwa der silbenfolge *wawawa* ... gleich. Der unterschied besteht nur darin, dass bei dem natürlichen hervorbringen dieser silbenfolge die lippen artikuliren, bei unserem experiment aber die hand die rolle der lippen übernimmt. Ziehen wir diese artikulirende thätigkeit der hand in betracht, so haben wir es bei dem experiment ebensowenig wie bei dem natürlich ausgesprochenen *wawawa* ... mit einem *einheitlichen* laut zu thun. So oft sich die hand der mundöffnung nähert und sich wieder von ihr entfernt, so oft findet

aber möglich, einen jeden laut in beliebig viel takten zu sprechen, so leuchtet ein, dass diese art der möglichkeit, die durch das „beliebig viel“ der takte als willkürlich gekennzeichnet wird, nicht den massstab für die natürliche silbenzahl eines wortes abgeben kann. Die thatsache steht vor uns, dass der naive mensch eine bestimmte lautfolge, z. b. $f^h \acute{a} s^h \chi$, nicht in beliebig viel, sondern nur in zwei takte zerlegt, und sache einer silbentheorie ist es, diese erscheinung zu erklären.

Dass der naive sprechende unwillkürlich auf die eine art von silbenteilung geführt wird, lässt vermuten, dass in der anordnung des lautmaterials selbst der grund für die silbenteilung zu suchen ist. Wir haben gesehen, dass die wirklich gesprochene silbe nichts anderes als das ist, was man unter einem takt versteht. Ein takt setzt sich aus arsis und thesis zusammen, und der arsengipfel, d. i. der moment, in dem die energiebewegung ihren höhepunkt erreicht, aus der arsis also in die thesis übergeht, bildet gewissermassen den kern des taktes. Wo ein arsengipfel vorhanden ist, ist auch ein takt vorhanden. Wenn wir also feststellen können, wie oft bei einer bestimmten lautfolge die energiebewegung natürlicherweise einen arsengipfel erreichen kann, so wird damit zugleich die frage beantwortet sein, in wieviel takten die lautfolge natürlicherweise gesprochen werden kann, wievielsilbig also das wort ist. Über den arsengipfel und seine lage im gesprochenen wort ist an anderer stelle¹ eine eingehende experimentelle untersuchung geführt worden. Es hat sich dort ergeben, dass der arsengipfel stets im verlaufe des dem silbenvokal vorhergehenden konsonanten erreicht wird, und zwar da, wo der konsonantische verschluss resp. die enge sich zu lösen beginnt. Dieser experimentelle befund scheint mir sehr erklärlich bei einer betrachtung der den konsonanten und den vokalen zu grunde liegenden sprechbewe-

ein an- und abschwollen der artikulationsenergie statt, die lautfolge erscheint nicht nur, sondern ist wirklich in eine folge von einzelsilben, von takten, zerlegt. Das Sieverssche experiment kann daher durchaus nicht als stütze der schallsilbentheorie und als ein beweis gegen die drucksilbentheorie herangezogen werden, es zeigt im gegenteil, dass für die silbenzahl einer lautfolge die zahl der diskontinuitäten im gesamtverlauf der artikulationsenergie bestimmend ist.

¹ N. Spr. VI 1898, s. 121 ff.

gungen. Für jeden konsonanten ist eine gewisse verengung des atemweges charakteristisch. Wenn die sprechorgane aus ihrer ruhelage heraus zur bildung eines konsonanten sich bewegen, so ist die richtung ihrer bewegung durch das ziel, die herstellung der enge oder des verschlusses, gegeben. Für die vokale ist dagegen eine gewisse erweiterung des atemweges charakteristisch, und wenn die sprechorgane aus ihrer ruhelage heraus zur bildung eines vokals sich bewegen, so nimmt ihre bewegung gerade die entgegengesetzte richtung wie bei den konsonanten. Dieser gegensatz in der bewegungsrichtung der konsonantischen und der vokalischen artikulation tritt äusserst klar hervor, wenn man ein und denselben laut hintereinander mit immer grösserer energie ausspricht. Spricht man so z. b. den konsonanten *f*, so bemerkt man, dass der unterkiefer bei jeder verstärkung der artikulationsenergie dem oberkiefer sich mehr *nähert*. Spricht man aber den vokal *a*, so bemerkt man, dass der unterkiefer sich um so mehr vom oberkiefer *entfernt*, je energischer man den vokal artikuliert.¹ Der übergang von einer konsonantischen

¹ Die grundverschiedenheit in der bewegungsrichtung der konsonantischen und der vokalischen artikulation möchte ich auch heranziehen, um den konsonantischen charakter mancher „vokale“ im französischen, z. b. des *i* in *bien*, *tiens*, *lieu*, des *u* in *oui*, des *o* in *trois*, zu erklären. Bei einem reinen vokal findet eine bewegung von einer artikulationsenge zu einer artikulationsöffnung statt. Die herstellung einer artikulationsenge ist so gewissermassen vorbedingung für die artikulation eines vokals: ein laut konsonantischer natur muss jedem vokal vorausgehen.

Je mehr die sprachorgane aus ihrer indifferenzlage zu einer enge hin bewegt werden sollen, um so grösser muss auch die energieausgabe werden; konsonantische artikulation und anwachsen der artikulationsenergie (arsis) stehen so begreiflicherweise in innerer beziehung. Aus dem wesen der vokalischen bewegung ist es ebenso zu verstehen, dass nachlassen der artikulationsenergie und vokalische artikulation eng mit einander verknüpft sind: konsonant und arsis, vokal und thesis gehören naturgemäss zusammen. Steht ein laut in arsis, d. h. wird er mit steigender artikulationsenergie gebildet, so neigt er zu konsonantischer funktion, steht ein laut in thesis, so neigt er zu vokalischer funktion. In den franz. wörtern *bien*, *oui*, *trois* wird nun der arsengipfel beim übergang von dem ersten zum zweiten vokal erreicht, das *i* in *bien*, *u* in *oui*, *o* in *trois* steht also in arsis, die sprachorgane haben eine natürliche neigung, zu einer enge sich hin zu bewegen, die laute nehmen in folge dessen konsonantischen charakter an.

zu einer vokalischen artikulation führt also eine wendung, einen umschlag in der richtung der artikulationsbewegungen mit sich. Wie nun ein rennendes pferd oder ein laufender mensch einen besonderen kraftaufwand nötig hat, um im lauf einzuhalten und sich wieder rückwärts zu bewegen, so ist es auch für den sprechenden menschen mit einer besonderen energieausgabe verbunden, wenn die hinlaufende artikulationsbewegung des konsonanten in die rücklaufende bewegung des vokals umgebrochen werden soll. Es gilt dieses natürlich nur für den fall, dass die artikulationsenergie im verlauf des konsonanten zunimmt. Ist keine solche zunahme vorhanden, nimmt womöglich die energie während der bildung des konsonanten stetig ab, wie das beim *s* des eintaktig gesprochenen *f'ás'í* der fall ist, so erfordert auch der übergang von der konsonantischen zur vokalischen artikulation keine besondere anstrengung. Von dem mass, in dem die energie während der bildung des konsonanten steigt, hängt das mass des besonderen energieaufwands ab, der zum umbruch der konsonantischen in die vokalische bewegung nötig ist. Je energischer die enge resp. der verschluss gebildet wird, um so mehr kraft ist natürlich erforderlich, diese enge zu sprengen. Ist aber einmal die kraft der konsonantischen bewegung gebrochen, so kann sich die vokalische artikulation ohne anstrengung vollziehen; auf die mit steigender energie betriebene konsonantbewegung folgt die vokalische abwärtsbewegung, während der die energie gemächlich sinkt: wir haben eine arsis und eine thesis, d. h. einen selbständigen takt, eine wirkliche silbe. Der zusammenstoss von konsonant und vokal ist so vermöge der grundsätzlichen natur der beiden lautklassen zur bildung eines arsengipfels disponirt, und wir können mit rücksicht auf die beziehung zwischen arsengipfel und takt sagen: *eine lautfolge kann mindestens in so viel takten gesprochen werden, ist also mindestens sovielsilbig, als aufeinanderfolgen von konsonant und vokal vorhanden sind.*

Dass die liquide und nasale, sobald sie auf einen konsonanten folgen, bezüglich der silbenbildung dieselbe rolle spielen können wie die vokale (z. b. *l, m* in *nádł, hábŋ*), scheint mir in der bildungsweise dieser laute wohl begründet zu sein. Denn während für die reinen konsonanten die bewegungsrichtung zu einem verschluss hin und für die reinen vokale die bewegungs-

richtung zu einer öffnung hin charakteristisch ist, scheinen mir bei der bildung der liquide und nasale beide bewegungstendenzen zu gleicher zeit zu walten. Beim *l* presst sich die vorderzunge gegen die alveolen (konsonantische bewegungsrichtung), die mittellzunge aber hat eine entschiedene tendenz nach unten hin (vokalische bewegungsrichtung), was ich deutlich zu spüren meine, wenn ich mehrere *l* hintereinander mit immer grösserer energie ausspreche.¹ Ebenso sind in der *r*-artikulation die beiden gegensätzlichen bewegungsrichtungen vorhanden: der saum der vorderzunge hebt sich zum harten gaumen empor, die mittellzunge aber hat die neigung sich zu senken. Bei der bildung der nasale ist die bewegung der lippen resp. des zungenblatts zum verschluss hin das eigentlich konsonantische, die senkung des gaumensegels aber das eigentlich vokalische in der gesamtartikulation.

Die *silbengrenzen* in einem gegebenen wort lassen sich sicher bestimmen, wenn man die einzelnen silben des worts gesondert, als selbständige takte, ausspricht. Die grenzen liegen dann natürlich in den momenten schwächster artikulations-

¹ Eine folge der senkungstendenz der mittellzunge ist m. e. die neigung der hinterzunge, sich zum weichen gaumen emporzuwölben. Eine solche wölbung der hinterzunge — mit der sich gerne lippenrundung assoziiert: daher *wölben* > *wölben*, *helle* > *hölle*, *zwölf* > *zicölf*, aus eben dem grunde wohl auch *leffel* > *löffel*, *leschen* > *löschen*, *leue* > *löwe* — ist aber das charakteristikum der *u*-artikulation. Wird also die hebung der vorderzunge vernachlässigt, wie das der fall ist, wenn das *l* in thesis steht, so dominirt in der *l*-artikulation die senkung der mittellzunge und damit die wölbung der hinterzunge: das *l* hat die neigung in ein *u* überzugehen, wie denn ja auch im französischen, niederländischen und slavischen dieser übergang sich wirklich vollzogen hat. Auch die thatsache, dass im französischen altes *l*, das vor folgendem konsonanten in *u* übergegangen ist, vor folgenden vokal sich erhalten hat, scheint sich mir aus der verschiedenheit der artikulationsverhältnisse in beiden fällen geeignet zu erklären, ohne dass man nötig hat, eine scheu vor dem hiatus zur erklärung heranzuziehen. In einem fall wie *un beau pays* (*un bel país*) lag die silbengrenze zwischen *l* und *p*, das *l* befand sich also völlig in thesis und ging in *u* über, in einem falle aber wie *un bel homme* (*un bel home*) lag die silbengrenze mitten im *l*, der letzte teil dieses lautes, der zum folgenden wort gezogen wurde, stand in arsis, das steigen der artikulationsenergie begünstigte den konsonantischen teil der *l*-artikulation, die aufwärtsbewegung der vorderzunge, und das *l* blieb als konsonant bestehen.

energie. Sprechen wir so das wort *faser* = *fä:zə*, so fühlen wir deutlich, dass der erste takt die beiden laute *f* und *a*, der zweite takt die laute *z* und *ə* umfasst, die silbengrenze liegt also zwischen *a* und *z*. Sprechen wir das wort *fasse* = *fä:sə* in seine beiden silben zerlegt aus, so fühlen wir ebenso deutlich, dass die silbengrenze (taktgrenze) im verlauf des *s* liegt, der erste teil dieses lautes gehört zur ersten, der letzte teil zur zweiten silbe. Auf dieselbe weise sind in jedem andern wort die silbengrenzen exakt zu bestimmen.¹

Westerburg.

ERNST A. METER.

¹ Die silbenfrage ist ja wohl noch diskutabel. Ich für meine person bin durch den herrn verf. weder von der richtigkeit seiner theorie, noch von der verkehrtheit der meinigen überzeugt worden. Wenn Sievers sagt (ich thue das nicht, eine schall/silbengrenze liege da vor, „wo bei kontinuierlicher expiration ein durchgang durch einen laut geringerer schallfülle stattfindet“, so erhält er allerdings eine menge von „nebensilben“, von denen die seitherige praxis nichts weiss. Der begriff der silbe ist bis zu einem gewissen grade konventionell: erst recht ist dies die art der silbentrennung. Engl. *fire*, *higher* = *fai*, *hai* sind je nach bedürfnis metrisch ein- oder zweisilbig; wir „trennen“ *besser* = *be:s*-*ər*, die engländer *his-ing* = *hi:ɪ*. Nach überwiegendem gebrauch (natürlich ist die laute sprache, nicht die nur als ihr abnormer ersatz dienende flüstersprache massgebend) treten 1) die *verschlusslaute* nie silbig auf. 2) *Reibelaut* sind silbig nur in wörtchen (interjektionen), die keinen schallreicheren laut aufweisen; z. b. *bat* = *pat*, *hach* = *hʃ:*. 3) *Nasale* und 4) *liquide* im gleichen falle; z. b. *hm* = *hm:*, *brr* = *br:*. Ausser der tonsilbe auch dann, wenn sie von dem nächsten vokal durch einen laut gleicher schallfülle oder einen schallärmeren laut (nasal, reibelaut oder verschluss) getrennt sind; z. b. zu 3: *kommen* = *kɔ:mn*, *bösem* = *bø:zm*, *waschen* = *vʌ:ʃn*, *lieben* = *li:bɔn*, *recken* = *rɛ:kɔn*; zu 4: *hammer* = *hʌmɐ*, *wiesel* = *vi:zl*, *löffel* = *lɔ:ʃl*, *leider* = *lai:dr*, *mittel* = *mü:tl* (statt *kɔ:mn*, *vi:zl* u. s. w.). Da *r* schallreicher ist als *l*, genügt bei *r* auch *l* zur trennung; z. b. *aller* = *ʼalɐ* (statt *ʼalɐr*); nicht aber umgekehrt, z. b. *Karl* = *karl* (einsilbig). Auch nasal nach liquida ist nicht silbig, z. b. *alm* = *ʼalm*, *farn* = *farn* (die nur bei verstärkung der schallfülle des nasals im stande wären, *allem* = *ʼalɔm*, *farren* = *farn* zu ersetzen). 5) Die vokale immer, sofern nicht ein vokal in der unterordnung unter einen nachbarvokal auf ein geringes mass von schallfülle reduziert wird; z. b. *ei* = *ʼai*, engl. *here* = *hi:* (doch s. oben über *fire* neben *higher*). — Was der herr verf. zum schluss über silbentrennung sagt, muss ich für eine *petitio principii* halten.

W. V.

METHODS OF MOUTH-MAPPING.

The object of the experiments here described was to obtain accurate data, to serve as basis for the construction of a phonetic script founded on organ positions. Such a script would be of service in philological studies, as a means of elucidating dialectic variations, and changes of pronunciation generally. Such a script cannot of course recognise any hard and fast line between vowels and consonants. The last attempt at an alphabetic notation, Jespersen's, has advanced notably on previous ones in rejecting this distinction of vowels and consonants.

This paper is divided into two distinct halves. The former describes a set of experiments carried out earlier than those in the latter half. The second set were made owing to my dissatisfaction with the first set. The description of the earlier series is left as written at the time. The latter deals exclusively with the vowels. It may, in fact, be considered as an appendix to the former. Towards the end of the original paper I said: "Perhaps the chief conclusion that I have come to is that the Vowels are much more difficult to examine than the so-called Consonants." I then set myself particularly to try to devise a more exact method of obtaining vowel stomatograms. It is with this then in particular that the latter and later portion of the paper deals.

So far by way of introduction.

The phonetic script used on the diagrams is that of the Association Phonétique Internationale.

EARLIER EXPERIMENTS.

I propose to introduce here what are, I believe, two new terms. Instead of Jespersen's "stomatoscopic diagrams," I suggest *stomatograms*, and for contact diagrams of hard palate,

palatograms. A stomatogram would be, then, a sectional view, longitudinal, transverse, or if necessary oblique, of the organs in position for a given sound.

Both stomatograms and palatograms would be stomatoscopic diagrams, but it will be convenient to have the two terms limited, as suggested, in their meaning. Convenient abbreviations are St. gr. and P. gr.

I will dispose of the palatogrammic method first. This method is not new. It has been used by Professors Viotor and Passy, by M. l'Abbé Rousselot and others. The only new suggestion I have to make is the method of conveying the P. gr. to paper. It is not very widely known that it is perfectly easy to write on glass with Indian Ink, or almost any ink, if the glass is well licked with the tongue first. The dried saliva is sufficient to prevent the ink running. By placing a piece of glass over the artificial palate a sketch can be made, which can then be traced on to ordinary paper. I have turned mine so as to have Right and Left sides correctly placed. Further I have averaged the outline. The relation between actual and averaged outlines is clearly shown in Fig. 1 (Pl. III, end of diagrams).

To turn now to my method for the longitudinal stomatograms. I laid down for myself that it was absolutely necessary to be able to record the *normal* position of the tongue, teeth, palate, etc. Since in the majority of cases only a very small portion of the front part of the tongue can be seen, even with an electric light in the mouth as used by Grandgent, some mechanical aid must be called in. The finger as an explorer, as used by Rousselot and largely by Grandgent, is a very coarse and inexact method and would not, I fear, give results comparable in accuracy to such as are shown in my composite figures (St. grs. 20 and 21). Grandgent's card oval on the end of a wire has the disadvantage of dealing with only one point of the tongue at a time, nor is his idea that one can obtain equally good results by thinking one's organs into position instead of actually producing the sound at the time quite satisfactory to me. I set myself to devise a means of obtaining a St. gr. taken while pronouncing the sound. With what success must be judged of by the description of the method and its results.

Fig. 2 *B* Pl. III shows the apparatus required. Fig. 2 *B a* is a plaster cast of the central portion of the palate, wide enough to embrace the two front teeth as shown Fig. 2 *C* and extending as far back as the junction of hard and soft palates. This can be prepared by a dentist or better still by the person himself. The requisite mouth modelling composition and the modelling tray can be procured from a dentists' material dealer; the plaster is cast into the mould prepared, and cut to required size when dry: to take it out of the mould, the mould must be softened.

Fig. 2 *A* is a piece of thin nickel about 0.4 mm in thickness cut as shown, and then bent at the double line *A d* so that the part *c* turns up behind the two teeth, and the upper part with its sides *a a* stands as shown *B b*. At *e* is soldered on the piece of nickel wire *B d*. What I have used is rather less than 2 mm thick. A length of 8—10 cm is sufficient. Nickel (the pure metal) is as good as silver for cleanliness and fairly cheap; is firm, not springy, and will stand any amount of bending. The inner surface of the metal *A* is, when all is bent and soldered ready, coated with a layer of some composition (*B c*) (the above dental composition, or some india rubber cement, such as bicycle tyre cement, which I have used myself), and while still soft pressed on to the teeth (in the jaw, not on the plaster cast). This then retains the exact mould of the teeth and will fit the jaw or the cast. The space *A b* is necessary to allow for a small band of flesh between the gum and the lip; cf. *C b*.

This "*Wire*," which shall mean wire and teeth-gripper together, is then by experiment gradually bent with a pair of pliers until it just touches the tongue all its length. Apart from the guide afforded by the touch-sensation of the tongue, which becomes more trained in this direction by practice, a further guide is the tendency to displace the wire from the teeth if the contact is one of more than slight touch. The same method is applicable for the soft palate. The best is to bend it first so that the contact becomes a push, and then alter by small degrees. When correctly bent it is then applied to the plaster cast and the curve can be drawn on to paper and at the same time the line of section of hard palate. I have often, generally in fact, made more than one trial before being satis-

AND WITH PASSAGE.

A method I have used for obtaining the relative positions of the two jaws, is to press into the centre teeth of both jaws at once a piece of dentist's mouth-modelling composition, so as to obtain the teeth-impression. By this means one can set in exact position two sectional casts, one of each jaw. This gives at once separation distance and back and forward movement.

We will now turn to the consideration of some of the St. grs.

Those numbered 1—7 are double. The lines marked *a* (continuous line) were made some at Paris, most at Marburg; this was just before Prof. Vietor showed me Grandgent's *German and English Sounds* with its St. grs. The series *b* (dotted line) I have made in England shortly after. When I came to compare the first set with those in Grandgent, I found them correspond very closely with those of Dr. Hochdörfer's German vowels. The series *b*, however, are similar to those of Mr. Grandgent's own pronunciation. The *u* corresponds, however, also to Brücke's *u*. The explanation would seem to be that the result of a long stay, chiefly among French people, had influenced my pronunciation even in the matter of English sounds. These seem to me to form an extremely interesting set of results.

St. grs. 12 and 13 show what is considered the normal German form for *s* and *sh* (ʃ). This is my natural formation. 16. 17. 18. 19 show four foreign sounds I have plotted from myself. In the case of 19 it will be seen that to produce what most satisfies a German ear I have to bring forward the lower jaw. This will be clear on comparing 19 with almost any of the others. For the more variable of the consonants, such as English *r* (ʀ), *l*, *k*, I have usually combined them with the vowel *a* (a), as *lala*, for obtaining the P. grs., and as much as is conveniently possible for the St. grs. also. This was to obtain an average position and also a vowel sound that, so to speak, gets the tongue out of the way as much as possible. Though the method I have used is fairly simple, it is scarcely applicable to any person but oneself; and still, as remarked by Sweet, no results are reliable except such as are made by the experimenter upon himself.

As to conclusions that I have been led to, they are not numerous. Perhaps the chief is that the vowels are much more difficult to examine than the so-called consonants. I think perhaps an extensive study to obtain stomatograms with very wide jaw-openings might give some help in determining the value of relative resonance spaces and apertures between them. I would suggest the value of recording the shape of the palate of such persons as have their pronunciation recorded. This might aid in determining causes of individual variation, or even of dia-

lectic variation. This later might be separately investigated by measuring the palates of large numbers of persons known to belong to old families of a particular district. In this connection Fig. 3 may be noted, showing sections of two palates, my brother's and my own. This is perhaps a great variation for two brothers. The high palate causes in him difficulty with English *r* and *l*. *l* is often almost lost.

Broca's cranial measurements do not seem to give much information on the mouth cavity. For purposes of mouth measurement, and indeed for rough stomatograms, mouth modelling composition is most useful. For the latter purpose it may be moulded into narrow bands and placed in the mouth hot and allowed to cool and harden in position. It is almost superfluous to mention that in the experiments described there are various points of detail only acquirable by practise and patience. In my own case I have made the moulds, casts, "wires," etc. myself. This gives the experimenter the power to modify or alter according to wish, which is less possible, when the dentist makes one thing and the mechanic another.

Thus far is the account of the first series of results.

LATER EXPERIMENTS.

The results obtained by these are of a fairly high degree of accuracy; indeed, I believe, the most accurate yet obtained. This claim I feel justified in making for them, not only from the nature of the method, but also from the wonderfully accurate accordance of large numbers of independent measurements.

For a fuller discussion of the method as compared with those of previous workers in the same field, I must refer to the *Modern Language Quarterly*, July 1897 (Simpkin Marshall Hamilton, Kent and Co., 23 Paternoster Row, London, price 2/0), "Tongue-positions of Vowel Sounds." A characteristic of palate-positions in nasal vowels which has not, I believe, been previously observed is also there illustrated and discussed.

Here I will only describe the method, and some points in connection with such vowel stomatograms as serve to correct, explain, or elucidate successes or failures in the St. grs. obtained by the method described above.

After I had designed, made, and discarded various forms of instrument, I arrived at that shown in Fig. 4. It is made

entirely of German silver. In a tube *A* slides a fine wire of which the end appears at *C* protruded from the tube. The other end bent at a right angle and gripped between the coils of the helix *D* slides in a slot extending from *E* to *F* on the side towards these letters. On *D* being drawn back to *F* the wire is completely withdrawn within the tube; the distance *F* to *E* gives a protruding length of 4.5 mm. *B* is a three-ringed handle. Through the rings are placed the first, second, and third fingers; the thumb is then able to slide *D* up and down. *G*, the tooth-stop, is moveable; it is so made and bent that on turning it with projecting point down—*i.e.*, to the inside of the

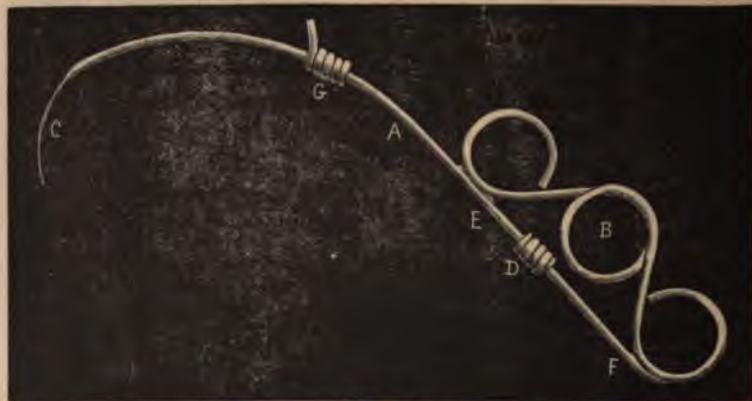


Fig. 4.

curve, it slides freely, while in the position shown it grips firmly on the tube.

Fig. 5 shows the position *A* which it takes in the mouth. The tooth-stop (Fig. 4 *G* or Fig. 5 *E*) is here omitted. It would beat *e*, the pointer of it lying in the valley of the two front teeth, the tube touching the edge of the teeth at *a* and the hard palate at *b* (or if reaching further into the mouth at *c*, or at both points). The wire is then protruded until it touches the tongue. Taken out of the mouth the instrument is applied to a facsimile section in plaster of the central portion of hard palate with teeth, as shown by the outline *d a b c*, and the point of the wire *D* marked on the paper. By the aid of the tooth-grip Fig. 5 *G* the tube assumes a slightly lower position in the mouth; and

the grip Fig. 5 *F* puts it in the position shown at *B* for measuring the front cavities of the mouth in back vowels. The dotted outline *C* shows a modification of the instrument for soft palate measurements. In this the wire comes out upwards.

It will easily be seen that such an instrument has considerable advantages over any method of measuring with the fingers, or examination with laryngoscopes or electric lamps in the mouth. Its size is so small as to permit of the easy pronunciation of the vowel while under measurement, without altering its character, even probably in the case of such vowels as *i* and *e*.

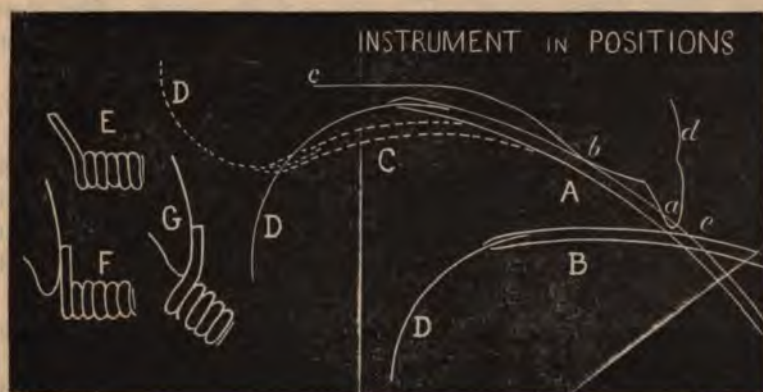


Fig. 5.

Perhaps the greatest variation between the two sets of St. grs. lies in the soft palate positions. The wire-bending method gave these much too high. The wire simply forced the palate far out its normal curve. By pushing the wire point in the case of second series beyond its position of first contact, I obtained some curves that approximated in many cases very closely to those of the first series. In the first series, however, what was shown as end of soft palate is often really nearly the back wall of the pharynx. A comparison of the two series will show these palate-curve differences very clearly.

A similar inaccuracy will be noticed in the curves of the lower part of the back of the tongue. These two places are difficult to deal with, inasmuch as the sense of touch is comparatively undeveloped in them. In the Second series I have

shown together English vowels and the French or German corresponding vowels.

Theoretically, if our St. grs. were all accurate we ought to have a pretty close correspondence between Series 1 and Series 2. The dotted line forms in Ser. 1 should correspond to the continuous line forms in Ser. 2, these being the English vowels. There are however considerable discrepancies. Further the relations between the two sets in Ser. 1 are often considerably different to those that obtain between the two sets in Ser. 2. This will sufficiently appear from the figures, with special attention being called to any particular cases. The closest approximation between the two series occurs, as might have been anticipated, in the cases of Ser. 1, 7 and Ser. 2, 1.

This want of agreement between the two Series points to two conclusions at least.

Firstly. The same person may by different methods arrive at widely different results, according to the accuracy of the method. Hence, if we are to arrive at really reliable results, the accuracy of the methods used must be of a very high order. Any approximation system is practically worthless.

Secondly. I am inclined to think that in a person's pronunciation, (and here I speak of the mother tongue,) there are constantly slight variations; sufficiently imperceptible to pass unnoticed, but that may lead to different St. grs.

A Third conclusion may yet be hazarded. In Grandgent's *German and English Sounds* there are shown two sets of St. grs. for some of Dr. Hochdörfer's German sounds. Possibly we have often, unconsciously, like him two different methods or even more of producing what to ordinary ears and certainly our own are identical sounds. We may find a rough analogy in the production of the same note on a flute by different fingering. The embouchure of the flute would correspond to the glottis and the fingering to the different positions of the tongue.

The St. grs. of Ser. 2 serve also to demonstrate a fact not hitherto sufficiently observed. The tongue position variations are far more complicated than can ever be expressed by simple phrases, such as "*langue plus avancée*," "*langue plus retirée*." These will often give a general idea of the direction of variation.

But compare Ser. 2, 2. Taking the English sound as the standard, we have for the French one a combination of advancement, retraction, and elevation. Jespersen has attempted to combat this difficulty in his *Articulations of Speech Sounds*. I am disposed to suggest some sort of coordinate method of nomenclature. An idea of such a system is given in the article above referred to in the *Modern Language Quarterly*.

The real and at present unsurmountable difficulty lies in the fact that we have not sufficient data to guide us to the best means of deciding on a suitable formula.

It is manifest that mouths of different shape must give different curves. High palates will produce tongue shapes quite different to those in my own case where the palate is low. How can these curves all be grouped under one system of signs? Will it be possible to devise any such system that will describe by one symbol, one variation in one mouth and a variation, not the same, but calculated to produce similar results, in another mouth?

Before concluding I may note a further attempt I have made to improve the last described method of observation. It is noticed above that difficulties arise from the small power of sensation, especially in the back of the tongue. I have tried substituting for the single sliding wire, a twin insulated wire. Connecting this with the secondary coil of a Ruhmkorff coil, one can obtain slight shocks in the tongue as soon as the wire touches it. The contact is less than that required for feeling by the other method. But even with this shocks too powerful to be endured on the tip on the tongue are barely sensible on the back, and shocks strong enough to be felt readily on the back of the tongue are unpleasant if by accident received by a more sensitive part of the mouth. But though these instruments facilitate observations on oneself, they have not solved the difficulty of obtaining records from the ordinary person. Only the phonetician can be expected to submit to such fidgeting experiments.

Thus though I believe they are an improvement on methods used hitherto, they are far from satisfying the requirements of general use.

Beckenham (Kent).

HAROLD W. ATKINSON.

EIN NEUES HILFSMITTEL FÜR DEN UNTERRICHT IN DEN MODERNEN SPRACHEN.¹

Die vielsprachigkeit auf erden ist, im grunde genommen und trotz aller nationalen kultur und patriotischer schlagwörter, ein jammer, der nur durch die endlose, nimmer ruhende gegenarbeit der generationen gemildert erscheint, ein übel, durch welches viel zeit und arbeit unserer jugend verzehrt wird.

Man bedenke: nach der statistik eines französischen geographen v. j. 1887 verfügt die menschheit über 860 sprachen und 5000 dialekte; eine andere zählung gibt ausser zahllosen dialekten bloss 335 sprachen zu.

An diesem erbfehler der urmenschen, der menschheit früherer jahrhunderte, krankt die vollkommenste schöpfung des weltalls. Wie viel verlorene mühe hat die vielsprachigkeit bei alt und jung, bei schülern und erwachsenen hervorgerufen!

Alles umsonst! In diesen unabänderlichen zustand eines höheren willens müssen wir uns fügen. Vergebens fragen wir uns, ob denn das auch echte wissenschaft sei, deren quelle und ursache eigentlich auf den unverstand einer grauen vorzeit zurückzuführen ist; ob es denn auch so sein musste, nicht anders sein könnte? *Ce monde est le meilleur des mondes possibles* (Voltaire), dabei bleibt es, selbst wenn wir an die variation des *Trompeters* denken: es wäre zu schön, wenn wir nur *eine* sprache hätten.²

Kurz, die vielsprachigkeit wird immer mehr als ein wahrer hemmschuh der weltkulturarbeit befunden; demgemäss wird auch

¹ Unseres wissens wird der phonograph in Amerika schon seit jahren zu unterrichtszwecken im sinne des herrn verfassers gebraucht. Wir bringen jedoch gern seine anregende darlegung zur kenntnis unserer leser. Die „wenig vorteilhafte — durch eigene erfahrung schwerlich begründete — meinung über die phonetische methode“ teilen wir bekanntermassen nicht. *D. red.*

² Gen. XI, 1 heisst es: „Es hatte aber allerlei welt einerlei zunge und sprache“. Vers 9: „Daher heisset ihr name Babel, dass der herr daselbst verwirret hatte aller länder sprache, und sie zerstreuet von dannen in alle länder.“

ein fortwährend steigendes bestreben darauf gerichtet, die vorhandenen sprachschwierigkeiten zu mildern und das erlernen fremder sprachen mit stets neuen methodischen und technischen errungenschaften und hilfsmitteln zu erleichtern.

Von den künstlichen weltsprachsystemen erwarte ich — offen gestanden — kein heil. Seitdem Leibniz in seiner schrift *De arte combinatoria* (Leipzig 1666) zuerst die idee einer allsprache angeregt hat, sind deren mehrere entstanden, so die *Lingua universalis* von Stethy, Steiners *Pasilingua*, Schleyers *Volapük*, die *Esperanto* u. s. w. u. s. w. Das berner zentralbureau der friedensvereine und die jährlichen friedenskongresse befassen sich unaufhörlich mit dieser wichtigen frage,¹ die jedoch ihrer schwierigkeit halber nicht so bald zum abschlusse gelangen wird, da sie bereits im keime den eigenen ruin enthält.

Ich gehe nun einen schritt weiter darauf ein, *was* für die modernen sprachen aus büchern überhaupt nicht erlernbar ist, und damit hätte ich gleichzeitig meine wenig vorteilhafte meinung über die phonetische methode und über alle jene komplizirten mittel, bezeichnungen, typen u. s. w. ausgedrückt, die eronnen wurden und angewendet werden, um die *aussprache* lautgetreu beizubringen. Es liegt doch in der natur der sache, in dem gründlichen unterschied zwischen laut und wort, von ohr und auge, dass alles vorhandene mehr oder weniger nur surrogat sein kann, ein surrogat, das oft mit einem unverhältnismässigen aufwand von zeit und mühe erworben wird. Gibt es ja, selbst innerhalb desselben lautes (vokales), so zahlreiche und derart feine nüancen, welche mittelst zeichen überhaupt nicht versinnlicht werden können, deren wahrnehmung ein ausserordentlich feines gehör und deren wiedergabe ein besonders modulationsfähiges organ erheischt!

Und hierum, um ein absolut verlässliches und dabei unglaublich bequemes *hilfsmittel zur aneignung der aussprache*, handelt es sich in erster reihe, wenngleich leicht vorauszusehen ist, dass das von mir angeregte mittel sich in kurzer zeit zu einem vorzüglichen lehrbehelf auswachsen dürfte.

Die anregung hierzu erhielt ich im laufe eines gesprächs, in dem mir herr dr. Béla Vikár, der sekretär der ungarischen

¹ Wirklich? Ist uns nicht bekannt.

ethnographischen gesellschaft, erzählte, wie er die provinz bereise und dort nebst dem texte auch die melodien alter volkslieder und volksballaden mittelst *phonographen* aufnehme und sammle und diese melodien dann durch wiederholte einschaltung der originalplatten auch einem *grösserem publikum öffentlich* vorführe.

Heureka, fuhr es mir durch den sinn, das wäre etwas für den modernen sprachunterricht! Der lehrer oben am kathedr mit phonograph und platten, welche musterstücke der deutschen, französischen und englischen prosa und poesie in der denkbar besten aussprache verewigen. Eins, zwei, der apparat ist im gange, die schüler lauschen ruhig-andächtig den klassischen worten und lauten, und der lehrer braucht seine geplagte lunge in der geschwängerten schulstubenluft nicht zu missbrauchen.

Für den anfangsunterricht könnte man vollständige elementar-grammatiken *phonographiren*, und da würde der text so lange und so oft wiederholt werden, bis er durch das ungefügigste ohr eingang erhielt.

Der sprachunterricht mittelst reproduzierendem phonographen enthält aber noch einen anderen hochwichtigen physiologischen fortschritt und vorteil, der von entscheidendem einfluss auf die günstigere gestaltung der sinnesorgane künftiger geschlechter sein wird.

Und da möchte ich fragen, wo es denn eigentlich geschrieben sei, dass für den unterricht bloss *ein* sinnesorgan, das gesicht (sehen), verwendet werde? Die lehrweise der alten, das laute lesen des studenten beim lernen, beweisen, dass das geistige auch durch das ohr seinen weg zum gehirn findet. Man bedenke, dass derart mit der verfeinerung des gehörs eine schonung der so arg mitgenommenen augen parallel läuft. Ein hiesiger augenarzt, prof. dr. W. Goldzieher, hat jüngst im interesse des unterrichts der schwachsichtigen die folgende forderung erhoben:

„Vom standpunkte der medizin muss die forderung erhoben werden, eine sorte von unterricht ins leben zu rufen, die an das sehorgan die möglichst geringen anforderungen stellt; es soll dies ein unterricht sein, der dem blindenunterricht wohl verwandt ist, aber dennoch mit ihm nicht identisch sein darf, da es sich nicht um endgiltig blinde, sondern um sehschwache handelt, die gerade wegen der schonung, deren sie während der zeit der entwicklung teilhaftig werden, bedeutend gebessert werden

können, so dass die hoffnung nicht unberechtigt ist, aus ihnen mit der zeit vollwertige mitglieder der menschlichen gesellschaft zu machen.“

Nach meinem dafürhalten ist die forderung vollkommen berechtigt, die art der ausführung jedoch verfehlt. Ja, noch mehr, der unterricht mittelst phonographen ist berufen, einen gründlichen umschwung auch für den blinden-unterricht herbeizuführen.

Den wichtigsten und nach meinem dafürhalten einzigen einwand für meine anregung könnte *derzeit* noch die technische seite der frage abgeben.

Allerdings — heisst es — sei die erfindung, bez. die lautliche wiedergabe, noch sehr unvollkommen, doch mehrten sich von tag zu tag die anzeichen dafür, dass mein innerer glaube von der möglichkeit der sache durch die wirklichkeit in nicht zu langer ferne bestätigt werden wird.

Anbei in chronologischer reihenfolge eine kurze aufzählung der einschlägigen thatsachen:

1897, mai. *Telefon-Hírmondó* in Budapest plant für vier moderne sprachen telephonische sprachkurse. Je ein anerkannter meister würde den unterricht vom schalltrichter der zentrale aus leiten, an dem in festgesetzten stunden tausende von abon-nenten teilnehmen können. Die entsprechenden gedruckten „lektionen“ dienen zum besseren verständnis und zur wieder-holung. — Diese sprachkurse haben mit dem 1. oktober that-sächlich begonnen.

August. Öffentliche demonstration mit dem von Fr. Aprendek und A. Sárkány erfundenen „lautsprechenden phonographen“, welcher mittelst schallstärkendem mikrophon den laut weithin vernehmbar mitteilt. (*Pester Lloyd*.)

September. Unter dem schlagworte „Die praktischen eng-länder“ bringen die tagesblätter eine notiz, wonach in England der phonograph als sprachlehrer angewandt wird und — bei weitem geduldiger sei als die lebenden.

Telephon für taubstumme. Wie die *Berliner wissenschaftl. korrespondenz* berichtet, hat prof. J. G. MacKendrik versuche gemacht, um taubstummen telephonische gespräche verständlich zu machen. Bei diesen versuchen musste es sich natürlich in allererster linie darum handeln, einen weg zu finden, der eine

wahrnehmung des tones, respektive des gesprochenen wortes ohne hilfe des ohres ermöglichte. Um die in elektrizität von verschiedener dauer und stärke umgewandelten gesprochenen worte den taubstummten zuzuführen, benützt prof. J. G. MacKendrick folgende anordnung: er taucht die finger der rechten und der linken hand in zwei gefässe mit salzwasser von 75 % salzgehalt, wovon das eine gefäss durch einen platindraht mit einem telephon verbunden ist. Von dem zweiten gefäss mit salzwasser führt ein anderer platindraht nach einer sogenannten induktionsspule. Die von dem mikrophon hergeleitete elektrizität, welche den gesprochenen worten entspricht, wird ebenfalls in die induktionsspule geleitet. Es tritt nun nach den versuchen prof. J. G. MacKendricks ein eigentümliches rhythmisches gefühl in den fingerspitzen auf, sobald man in das mikrophon hineinspricht, und dieses gefühl variirt natürlich entsprechend den gesprochenen worten. Da bei den taubstummten der tastsinn sehr stark ausgebildet ist, glaubt prof. J. G. MacKendrick, dass es taubstummten nach einiger übung möglich sein wird, dem gefühl nach die worte zu unterscheiden und dadurch an telephonischen gesprächen teilzunehmen.

Oktober. Verwendung des lautsprechenden phonographen als öffentliches reklame-mittel auf den boulevards in Paris. Derselbe rezitirt für die vorübergehenden vernehmbar das programm verschiedener belustigungsorte.

November. Dem pariser techniker Liorel gelang es, den phonographen dermassen zu vervollkommen, dass nicht nur die menschliche stimme, sondern jeder klang, auch vogelgesang, ja die musik eines ganzen orchesters mit der ursprünglichen fülle, kraft und farbe wiedergegeben werden kann. Die menschliche stimme soll aus einer entfernung von 25 metern laut vernehmbar sein. Die wirkung und leistungsfähigkeit des von Liorel vereinfachten phonographen grenzt, nach dem berichte eines augen- und ohrenzeugen, an das wunderbare.

Dezember. In Etampes bei Paris wurde bei der neuwahl die stelle eines städtischen notars durch anschaffung und verwendung eines phonographen ersetzt.

Dezember. Zum 80. geburtstage Gladstones liess man mittelst des phonographen den abwesenden staatsmann sprechen. Es klang treu, laut und vernehmlich.

1898, februar. Wesentliche verbesserung des Edison-phonographen. Stärkerer schall, kein hörtrichter, uhrwerk als bewegendes mittel, wohlfeile wachsrollen. Preis 6l.

März. Ich lese im märz-heft der wiener *Zeitschrift für das realschulwesen* (s. 156), dass abbé Rousselot, direktor des ersten laboratoriums für experimentalphonetik, laut-registrierapparate erfunden hat und dieselben während der ferialekurse der *Alliance Française* anwendung fanden. (Dies eine faktum wäre an sich genügend, um zweifler zu belehren, dass es sich hier weder um eine spielerei noch um eine utopie handelt.)

Juli. Miss A. Lankow, gesangslehrerin in New-York, wollte einige ihrer schülerinnen an die berliner oper engagiren. Sie erreichte dies, mit vermeidung der überfahrt, indem sie die „angesungenen“ phonographenplatten zum absingen nach Berlin sandte.

August. Auf deutschen bahnen wurden erfolgreiche versuche angestellt mit einem von J. R. Jekeli erfundenen phonographenautomaten, der den betreffenden reisenden den namen der jeweiligen station samt aufenthaltsdauer laut zuruft.

September. In der Schweiz werden „sprechende uhren“ gefertigt, welche selbstthätig die stunde aussagen und wecken.

Oktober. Anwendung des kinematographen a) im interesse der geschichtschreibung, angeregt von Matuszevski Boleszláv, b) behufs veranschaulichung von operativen eingriffen für ein grösseres auditorium, angewendet und vorgeführt vom pariser arzt Doyen auf seiner klinik und auf dem ärztekongress zu Edinburg.

Oktober. Amerikanische, vervollkommnete grammophone, das stück zu 100 fl., werden in verkehr gebracht. Dieselben gestatten die laute und einem grösseren hörerkreise weit vernehmbare reproduktion mehrerer 1000 musterstücke: reden, gesänge, musikstücke etc.

Und so kann und wird jeder tag weitere anwendungen und neue überraschungen bringen. Und da mag wohl daran erinnert werden, wie ein weit hinausschauender geist mit seinem ahnungsvermögen die grössten erfindungen vorhersieht. So hat Bellamy bereits in seinem vor einem jahrzehnt zuerst erschienenen zukunftsroman *Looking backward* den obigen verwandte einrichtungen geschildert, in seinem neuesten und kürzlich erschienenen roman *Egality* teilt uns der phantasiereiche verfasser mit, wie im kommenden jahrhundert ein verschnupfter professor mit millionen

von schülern mit derselben leichtigkeit verkehren wird, wie heute mit 50!

? Geht es so weiter, dann werden wir bald, vielleicht noch vor dem erscheinen dieser zeilen die folgende nachricht zu gesichte bekommen: „In der realschule zu X hat man jüngst den lautsprechenden phonographen für den praktischen unterricht im französischen erprobt. Die versuche sollen von überraschendem erfolg, besonders für die aussprache, begleitet gewesen sein, so dass man eines gewaltigen umschwunges in dem unterrichtsverfahren für moderne sprachen gewärtig sein kann. Das unterrichtsministerium in — hat ein eigenes technisches und pädagogisches komitee ernannt, dem die anfertigung der apparate und die praktische unterweisung in sämtlichen höheren lehranstalten des landes obliegt.“ —

Ich sehe schier, wie so mancher meiner leser ungläubig den kopf schüttelt: unmöglich! Nicht ganz; unerwünscht aber noch viel, viel weniger.

Ohne mich auf den philologisch-didaktischen Bellamy hinauszuspähen, erblicke ich in den angeregten phonographischen aussprache-platten, deren patent ich hiermit zum wohle von lehrern und lernenden frei gebe, die eingangspforte zu einer zukunftsprospektive, deren tiefe und ende kein menschliches sinnenwerkzeug, sondern nur die phantasie einigermaßen einzusehen vermag, und die in mir unfreiwillig die erinnerung an den dereinst wahr werdenden nürnberg trichter auf das überzeugendste wach ruft.

Vielleicht wollte auch die weise vorsehung mittelst dieses neuen lehrmittels und wichtigen industriezweiges uns ein geeignetes und versöhnendes hilfs- und gegenmittel für die vielsprachige sackgasse beschaffen.

Der modernen technik wohnt eine solch zeugende entwicklungsfähigkeit inne, dass ich der nahen verwirklichung dieser anregung mit überzeugungsvoller bestimmtheit entgegen sehe.

Unter allen umständen ist der gegenstand dessen würdig, dass nicht nur einzelne fachmänner, sondern auch die unterrichtsbehörden selbst ernstgemeinte praktische versuche auf diesem gebiete anstellen, da jedes positive ergebnis einen erfolg gegenüber der geistigen überbürdung unserer schuljugend und für eine heilsame revision der lehrpläne bedeutet.

Budapest.

FR. KEMÉNY.

BERICHTE.

ÜBER DIE MIT DER *CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE* GEMachten ERFAHRUNGEN.¹

Nachdem der internationale schülerbriefwechsel, dank prof. M. Hartmanns unermüdlicher thätigkeit, deutscherseits organisirt und in kurzer zeit zu kräftiger entwicklung gebracht worden ist, dürfte es wohl geeignet erscheinen, die bisher damit gemachten erfahrungen zur klärung der ansichten im meinungsaustausche kundzugeben. An der glauchauer real-schule besteht er seit mai 1897. Nicht ohne bedenken wagte ich damals die einföhrung. Konnte nicht die schöne idee, in die wirklichkeit über-tragen, sich anders ausnehmen, ein dem vorgeschriebenen unterrichte bei-geselltes fremdartiges element hemmend wirken, die schülermasse von planvoller, für alle gleichmässig verbindlicher beschäftigung abgelenkt werden? Würde der lehrer die aufsicht immer zu üben vermögen? Diese besorgnisse haben sich erfreulicherweise als unnötig erwiesen; die bisher gemachten erfahrungen waren, wenn man die anforderungen nicht zu hoch stellt, durchweg günstiger art.

Zunächst auf die besten schüler der I. klasse eingeschränkt, wurde der briefwechsel im vorigen jahre allmählich auf 25 teilnehmer ausgedehnt und heuer in folge der immer wachsenden bewerbungen zuletzt in den beiden oberen klassen gänzlich freigegeben. Die schreiblustigen erhielten von den daran geknüpften bedingungen (Hartmanns *Vorschläge* etc.) kenntnis und mussten versprechen, ihre schulpflichten darüber nicht zu vernachlässigen. Die korrespondenz wurde von hier aus mit eifer betrieben. Es verstand sich von selbst, dass die briefe eine gewisse länge erhielten, inhaltlich nicht zu arm bestellt waren und an den bestimmten tagen abgingen. Neben-her übermittelte man sich auf post- und ansichtskarten grüsse, besonders bei klassenausflügen, anfragen, empfangsbestätigungen, glückwünsche zum geburtstage und zum bestandenen examen, beileidsbezeugungen u. s. w. Im durchschnitt hat jeder schüler vier briefe und drei kleinere mitteilungen geschrieben und ebensoviel empfangen. Die französischen kameraden beteiligen sich bis zu anfang juli lebhaft am werke und lassen dann erst unter dem einflusse der hitze und wegen der vorbereitung zur

¹ Vortrag, gehalten bei der versammlung sächs. realschullehrer in Chemnitz am 24. sept. 1898.

prüfung etwas nach. Dank der sorgfalt, mit welcher in diesem jahre gleichalterige, unter ähnlichen verhältnissen heranwachsende knaben zusammengestellt worden sind, ist die korrespondenz nur in wenigen fällen zum stillstand gekommen. Die englischen schüler, die sich leider in geringer zahl beteiligen, sind gewöhnlich nicht sehr gesprächig, bedienen sich am liebsten nur ihrer muttersprache und halten nicht lange aus.

Der gang der mitteilungen gestaltet sich folgendermassen: Man stellt sich vor, macht angaben über alter, familie, schule und setzt die tage der absendungen fest. Dann wird die heimatstadt nebst umgebungen beschrieben, ferner der klassenausflug, jahrmärkte und vogelschiessen bezw. messen und andere feste geschildert; weiterhin folgen angaben über die deutsche und die fremdsprachliche lektüre, die lehrfächer und deren ziele, die prüfungen, preisverteilungen und berechtigungen, über ferienreisen, die grössern städte und die gebirge des landes, seine industrie u. s. w. Begierig lasen unsere schüler beschreibungen von Paris, Nantes, Toulouse, Tours, Nizza, Ceste, Constantine u. s. w., von der inneren einrichtung der schule St. Afrique, der Alpenwelt um Draguignan, dem leben in den arabischen dörfern an der wüstengrenze, von einem aufenthalte auf der insel Martinique, dem besuche eines amerikanischen kreuzers und der Bourgogne vor ihrer letzten fahrt, sowie angaben über fischfang, englische spiele und spielplätze u. a. m. Zuweilen stellte man sich fragen, um die stockende unterhaltung wieder in fluss zu bringen. Bald nach den ersten briefen schlägt der franzose das duzen vor. Man tauscht die photographien und seltene postmarken aus, sendet sich städtealben, grössere zeitungen und zeitschriftennummern zu und erkundigt sich nach guten büchern. Auch fragen aus dem unterrichte kommen zur sprache, z. b. wann man den akzent auf den grossen anfangsbuchstaben weglassen könne, ob man bei der datirung den monatsnamen gross zu schreiben habe, und ob es richtig sei, auf der adresse den rufnamen hinter den familiennamen zu stellen.

Ein jeder ist stolz, das eintreffen eines briefes zu erfahren oder zu melden; mehr noch, wenn dieser etwas enthält, was ihn wert macht, vor der klasse verlesen zu werden, oder wenn sich eine anerkennung seines französischen oder englisch darin befindet. Das bewusstsein, dass sein schreiben auch im auslande durch die hand des lehrers geht und möglicherweise verlesen wird, treibt den schüler, ausser dem natürlichen guten willen, an, sein bestes zu thun. Vor ungehörigkeiten, wenn er überhaupt an dergleichen denkt, muss ihn schon die rücksicht darauf bewahren, dass er sich und seinen deutschen kameraden im auslande damit nur schaden und die in § 13 der *Vorschläge* vorgesehenen äusserst unliebsamen folgen heraufbeschwören könnte. Religion und politik werden grundsätzlich nicht berührt. Auch die haltung der ausländer liess mit ganz verschwindenden ausnahmen nichts zu wünschen übrig.

Die briefe wurden im vergangenen jahre zuerst im schulhause abgeliefert, erst mit eintritt der grossen ferien in den privatwohnungen bezw.

im elternhause. Letzteres wurde heuer gleich von vornherein gestattet, um dem schüler jeden verdacht des misstrauens zu benehmen, ein versuch, der bisher geglückt ist. Verheimlichungen sind so gut wie ausgeschlossen, wenigstens auf die dauer, da die schüler sich merkwürdig schnell von allem sie interessirenden unterrichtet erweisen und es ganz in der ordnung finden, ja es geradezu veranlassen, dass die korrespondenz des mitschülers derselben behandlung unterliege wie ihre eigene.

Die verlesung erfolgt in der regel gegen ende der schulstunde. Der inhalt wird kurz besprochen; gelegentlich erhält der schüler winke für seine antwort. Es verlohnt sich, bei der ausdrucksweise zu verweilen, wenn man schlagende beispiele zu schwierigen grammatischen regeln, oder eigenartige bilder und gedankenverbindungen antrifft, oder wo sich das freie empfinden des nachbarvolkes in der wortwahl und in wendungen, die zierlichkeit mit wahrheit vereinen, vorbildlich vorführen lässt. Praktisch kann das erfasste alsbald wieder in der antwort verwertet werden. Auch das deutsch des ausländers lässt sich verwenden. Der schüler sieht an den fehlern, welcher art die schwierigkeiten eigentlich sind, die das deutsche dem fremden bietet. Die fehler des franzosen haben meist eine leicht begreifliche ursache. Er gibt dem deutschen substantive den artikel des entsprechenden französischen, wendet eine falsche flexion an oder stellt das verbum im beigeordneten satze an dieselbe stelle, wie im untergeordneten. Übersetzt man schiefe ausdrücke wörtlich ins französische zurück, so stösst man gewöhnlich auf einen völlig klar gedachten satz, der sich nur nicht in der gleichen wendung im deutschen findet, und bei dessen übertragung überdies das synonymisch richtige wort verfehlt wurde. Derlei übungen helfen den zu grunde liegenden richtigen ausdrück dem gedächtnisse einprägen und zugleich das verständnis für den unterschied zwischen dem deutschen und dem fremden sprachgeiste erschliessen.

Hat der schüler in der fremden sprache zu antworten, so fehlt es ihm anfänglich an selbstvertrauen, und er legt seinen brief gern dem lehrer zur flüchtigen einsichtnahme vor. Das wird nur am ende der schule zugelassen, und der lehrer macht sofort in gegenwart möglichst vieler, die noch daraus nutzen ziehen sollen, die nötigen bemerkungen betreffs unbeholfener oder unverständlicher ausdrücke, einfügung wichtiger vergessener und weglassung unwichtiger sachen, was zu einer neuarbeit führen kann. Das ermöglicht die unauffällige aufsicht über die von deutscher seite geführte korrespondenz. Doch bleiben die besten schüler sehr bald sich selbst überlassen, und auch die übrigen gewinnen allmählich auf grund der ihnen zugesandten schreiben und ihrer eigenen umbesserungen routine und zuversichtlichkeit.

Fühlbare belastung oder gar überbürdung bereitet der briefwechsel gewiss nicht, da alle äussern zeichnerselben fehlen, die kinder über die länge ihrer briefe selbst bestimmen können, sich förmlich zur korrespondenz drängen, ungeduldig werden, wenn die antwort nicht am festgesetzten tage

eintrifft, und sich, wenn sie überhaupt ausbleibt, nach einem neuen kameraden umsehen. Um solche werden sie auch von ihren partnern für deren gute freunde angegangen, und ich habe die erfüllung dieser wünsche nicht immer gehindert, jedoch die bedingung stellen lassen, dass der ausländer sich der an seiner anstalt üblichen aufsicht unterziehe. Laut der bestimmungen ist im monate nur *ein* fremdsprachiger brief abzufassen. Durch die abwechslung mit briefen in der muttersprache wird einesteils die saure und auf die länge abschreckende nachbesserung der beiderseitigen unvollkommenheiten angenehm unterbrochen, andernteils erwächst dem zögling der vorteil, dass er der unmittelbaren gegenwart entstammende fremdsprachige muster in die hand bekommt, die seinen für das alltagsleben nötigen wortschatz erweitern und sich zur sofortigen anwendung geeigneter erweisen als gar manche stücke seines lehrbuchs.

Die korrespondenz trägt nicht minder zur verbreitung der fremden sprache in Deutschland als der deutschen im auslande bei, wie es in gleichem masse durch die lektüre der beiderseitigen druckerzeugnisse geschieht. Wenn der schüler dem fremden seine heimat schildern will, so lernt er gewöhnlich erst das auge für deren wirklich charakteristische eigentümlichkeiten öffnen, und auch für ihre geschichte gewinnt er wärmere teilnahme und besseres verständnis. Den hauptnutzen des briefwechsels erblicke ich aber in dem umstande, dass auch der minder begabte energisch auf die beschäftigung mit der fremdsprache hingedrängt wird in einer weise, die sein lebhaftes interesse und seine lust an dieser beschäftigung erwecken muss. Die abstrakten regeln, die verhasstesten schwierigkeiten treten ihm in dem lebenswürdigsten, harmlosesten geplauder über das nächstliegende verkörpert entgegen und zwar in so einfacher, anmutiger form, dass es scheint, als könne ihre nachbildung gar keine mühe machen.¹ Der wunsch, es dem partner gleich zu thun, wird unwillkürlich in ihm rege und damit alsbald die erkenntnis, wie notwendig es sei, einen ausgedehnten wortschatz und sicherheit in den hauptsachen der grammatik zu besitzen, wenn etwas nennenswertes zu stande kommen soll. Die mannigfaltigkeit der praktischen beispiele trägt dazu bei, ihm die regeln vertrauter zu machen und den blick für die fälle, wo ihre anwendung eintritt, zu

¹ Zum beispiel diene folgender brief: *I am very sorry that I should have kept you waiting for your letter, but I quite forgot the day on which I should have written to you. I received your photograph which is really very nice; I intend to have mine taken soon when I hope to send you one. I am sending you a newspaper, the Daily Mail; it is a very cheap paper, but of not so high a quality as "The Times" or "The Daily Chronicle" which contain splendid literature. I will send you a card with views on the back in a few days' time. I am going for a ride on a bicycle to Brighton on next Saturday and will return on the following Monday, which is our August Bank Holiday. I am very busy at work just now having to do etc. ...*

schärfen. Der grammatische unterricht und der sprachliche ausdruck bei abfassung schriftlicher arbeiten können dabei nur gewinnen, doch muss man sich davor hüten, diesen einfluss zu überschätzen. Es versteht sich ferner von selbst, dass der geistige horizont sich erweitert, wenn sich die aufmerksamkeit über die heimat hinaus auf die verhältnisse einer fremden lebenssphäre gewöhnlich in recht ins einzelne gehender weise richten muss. Nun wird der atlas häufig zu rate gezogen, die karte nach nebenflüssen und den kleinen höhenzügen durchstöbert, die so anziehend geschildert worden sind, und dieser eifer kommt wieder der kenntnis der hauptsachen auf der karte zu gute. Über einrichtungen, sitten und geschichte des betr. landes gibt ja, gott sei dank, seit einiger zeit der lesestoff der meisten schulbücher genügenden aufschluss. Dass der gedankenaustausch angehöriger verschiedener nationen in gegenseitiger wertschätzung einander näher führe, ist schon öfter hervorgehoben worden.

Ein gewisser grad geistiger reife und der fähigkeit, sich schriftlich zu äussern, scheint allerdings zum fremdsprachigen briefwechsel erforderlich. Bei grösserer schülerzahl steht die II. klasse in der leistungsziffer um ein drittel gegen die I. zurück.

Besonders fleissig gearbeitete briefe dürften an und für sich geeignet sein, eine schriftliche wochenarbeit zu ersetzen, etwa einen kleineren aufsatz, nicht aber ein extemporale oder *thème* zur einübung bestimmter regeln, doch würden sie dann auch folgerichtig vom lehrer korrigirt und zensirt werden müssen, was wohl nicht der absicht des schreibenden entspräche. Sollen sie nicht den charakter einer schulübung annehmen, so können sie daher, obgleich eine reife frucht des unterrichts, nur neben den schulaufgaben hergehen. Wollte man den schüler bei ihrer abfassung bevormunden, anstatt nur zu ermutigen und für den anfang zu beraten, so würde er bald die lust an der arbeit verlieren. Rätlich ist es auch nicht, viel zeit auf die besprechung zu verwenden zum nachteil derjenigen aufgaben, an denen alle schüler gleichmässigen antheil nehmen und gleichmässig geübt werden. Einen festen tag dafür anzusetzen, hat den nachteil, dass die eingänge veralten, vielen schon bekannt und vielleicht gar schon vor der vornahme beantwortet sind, während sie unmittelbar nach ihrer ankunft das frischeste interesse erwecken. Sind die briefe ihrer natur nach mehr oder minder plaudereien, die in regel und stil den schwereren anforderungen der regelmässigen schulaufgaben aus dem wege gehen, und lässt sich der briefwechsel, weil abhängig vom fleiss bzw. der trägheit der beteiligten, nicht in systematische behandlung bringen, so haben wir in ihm doch eine hochehreuliche, für das spätere leben des zöglings sehr nützliche *freiwillige* übung der kräfte zu begrüessen, die den fremdsprachlichen unterricht wesentlich unterstützt.

Glauchau.

DR. ALBERT PETRI.

BESPRECHUNGEN.

ALEX. WINKLER, *Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt?* (Vortrag gehalten am 8. allgemeinen deutschen neuphilologentage in Wien). Mähr.-Ostrau 1898. R. Papascheck. 24 s. Pr. 50 pf.

„Wir alle, welche anschauungen über die methode wir auch haben mögen, stehen im dienste der jugend, und jeder von uns will gewiss das beste, und darum denke ich eben: wenn wir für unsere jugend arbeiten und uns bemühen, wege aufzufinden, um sie vorwärts zu bringen, so müssen wir vor allen dingen die arbeit eines jeden, ob er nach der alten oder nach der neuen methode unterrichtet, anerkennen. . . . Wir wollen uns gegenseitig belehren, aber nicht mit gehässigkeit bekämpfen“ (Walter-Frankfurt, 8. neuphilologentag zu Wien, 3. sitzung). Diese worte fanden bei den zuhörern „lebhaft zustimmung“, und selbst der herr redner, dessen vortrag in obiger ausgabe vorliegt, schloss sich der darin niedergelegten gesinnung an, indem er im verlauf der debatte um nachsicht bat, insoweit er sich „durch das temperament habe hinreissen lassen und die form nicht gewahrt habe“. Ich bin durchaus von der aufrichtigkeit dieser bitte überzeugt. Aber es gehört nun einmal zur unvollkommenheit der menschlichen dinge auch dies, dass selbst über anscheinend so einfache fragen wie „form“ die ansichten sehr auseinander gehen. Und so finden wir denn bei der lektüre des vorliegenden vortrags, dass der urheber desselben die besagte „form“ nicht zu verletzen geglaubt hat, indem er es unterliess, stellen auszumerzen, wie die, wo er von „papageiartigem memoriren“ im unterricht der reformer spricht (ss. 8 und 20), oder erklärt, eine begründung des unterrichts auf Hölzelsche bilder „hätte nur dann einen sinn, wenn es sich darum handelte, den zöglingen einer anstalt für idioten, gott weiss zu welchem zwecke, ein paar fremde brocken beizubringen“ (s. 10—11); ferner den ausdruck „land und leute“ — zur bezeichnung eines der ziele des neusprachlichen unterrichts — als eine „besonders in Deutschland wuchernde phrase“ bezeichnet; ein ander mal, unter hinhlick auf die äusserung eines ungarischen reformers, vorschlägt „statt des schülerballastes die mittelschulen vom lehrerballaste zu befreien, der sich nicht um die psyche der ihm anvertrauten jugend kümmert“ (nämlich wir, die reformer — s. 16) u. s. w. u. s. w. Ich für meine person dagegen finde, dass solche auslassungen ganz gewiss mehr oder weniger gegen die „form“ verstossen. Gleichwohl beruht sichtlich prof. Winklers auffassung dieses letzteren begriffes auf tiefer überzeugung; das lehrt uns s. 23, anm. 1, aus der sich ergibt, dass er äusserungen, wie die obigen noch gar nicht einmal zum „polemischen“ stil rechnet (denn diesen gedenkt er erst von dem dort angegebenen zeitpunkte ab anzuwenden); er meint uns reformer mit denselben nur zu „belehren“, nicht „gehässig zu bekämpfen“, um mich der Walterschen worte zu bedienen.

Indessen denjenigen lesern gegenüber, die geneigt sein könnten, meine auffassung über „form“ zu teilen, möchte ich zur entschuldigung von prof.

W. folgendes geltend machen. Einer mutter, die ihr kind verteidigt, sieht man viel, sehr viel nach. Dieselben ethischen motive müssen uns veranlassen, herrn kollegen W., der „in einigen monaten ein (auf grammatischer grundlage beruhendes) ausführliches lehrgebäude für den sprachunterricht“ zu veröffentlichen gedenkt (vgl. s. 23 anm. 1), vieles, sehr vieles zu gute zu halten, wenn er im voraus die prinzipiellen gegner seines werkes mit etwas „temperament“ bekämpft.

Was nun dem vortrage W.s seinen wert als einer quelle der belehrung für den leser benimmt, ist der umstand, dass er zwar beide methoden — die grammatische und die imitative — vergleicht (was an sich recht instruktiv wirken könnte), aber sich nur an einzelne erscheinungsformen jeder methode hält und nicht zu einer klaren erkenntnis dessen durchgedrungen ist, was den eigentlichen kern der einzelnen ausmacht. Grammatiker wie reformer haben beide *ein* ziel gemeinsam: ihren schülern die fremde sprache zu lehren. Aber als bestes mittel zur erreichung dieses ziele verwenden die ersteren *regeln über die eigenart der fremden sprache* (soweit solche im vergleich mit der muttersprache des schülers hervortritt), die letzteren *übung im gebrauch der fremden sprache*, übung, die sich — je nach dem klassenstandpunkt — enger oder loser an mustergiltige fremdsprachliche texte anschliesst. Innerhalb dieses obersten grundsatzes „reichlichster übung im gebrauch der fremden sprache“ haben sich jedoch ziemlich verschiedene formen der anwendung desselben entwickelt, wenn auch natürlich noch nicht soviel als innerhalb des grammatischen prinzipis. W. greift s. 8 das „papageiartige memoriren“¹ im unterricht der reformer an, s. 9 die versetzung eines lesestückes aus einer zeit in die andere, ebenda das einsetzen einer ausgelassenen wortart in einem satze, s. 10 den gebrauch der Hölzelschen bilder, ganz als ob dies alles ganz feste merkmale der imitativen methode wären. Nun, in *meinem* unterricht findet sich auch nicht *eines* dieser mittel in anwendung, womit keineswegs eine verurteilung derselben ausgesprochen sein soll — und doch hat mir noch niemand die eigenschaft eines reformers streitig gemacht. W.s einwände gegen diese einzelnen methodischen wege würden also, selbst wenn sie

¹ Ich möchte alle unsere verehrten und hochgeschätzten gegner warnen, den, ich weiss nicht von wem aufgebrachten ausdruck „papageiartiges memoriren“ u. ä. weiterzusprechen. Derselbe zeugt wirklich nicht von hervorragendem psychologischen durchdringungsvermögen. Entweder ist alles memoriren — wie das von bibelstellen, geschichtszahlen, verwandtschaftstafeln, grammatischen regeln, rosenamen u. s. w. — papageiartig, oder der ausdruck gilt von keinerlei art des memorirens. Insbesondere sei aber dies gesagt: „papageiartig“ kann in obiger verbindung nur heissen „gedankenlos“; und da meine ich denn, dass gedankenlosigkeit der natur der sache nach weit öfter mit aufsagen von formenreihen sowie grammatischen regeln und mit übersetzen verknüpft sein muss, als mit analytischem abfragen fremder zusammenhängender texte in der fremden sprache.

berechtigt wären, was auch in den augen des neutralen lesers recht fraglich erscheinen dürfte, doch das prinzip selbst des imitativen unterrichts nicht treffen, demnach auch im günstigsten falle seiner sache nicht dienen.

Es gibt für jede der beiden sich bekämpfenden lehrmethoden nur *eine* form der anwendung des hauptgrundsatzes, welche für sie unbedingt charakteristisch und bindend ist: die grammatistische methode sucht den schüler zur beherrschung der fremden sprache zu führen durch hinüber- und herüber-übersetzen, die reformmethode strebt dasselbe ziel zu erreichen durch *übungen in der fremden sprache selbst*, welche sich erst eng, dann immer loser an *fremdsprachliche vorbilder anschliessen* („imitativ“). Hätte nun W. erwogen, dass der, welcher dem schüler deutschen text vorlegt, um von ihm den entsprechenden (aber abweichend konstruirten) französischen text zu erhalten, im grunde genommen doch weiter nichts thut, als ihm *falsch vorsagt*, der aber, welcher zur gewinnung richtigen französischen textes aus dem munde seines schülers diesem ein französisches vorbild vorlegt, demselben thatsächlich vielmehr *richtig vorsagt*, so würde er vielleicht zu einer angemesseneren beurteilung beider methoden gelangt sein. Mit „falsch vorsagen“ spielt man den meisten schülern einen übeln streich, nur wenigen bereitet man einen anerkennenswerten triumph.

W. hat auch unterlassen, den ursachen der reformbewegung nachzugehen. Er würde dann gefunden haben, dass dieselbe nur deswegen ins leben getreten ist, weil man nach zahllosen versuchen, die grammatistische und übersetzungsmethode zweckgemässer umzugestalten, doch fortgesetzt nur unbefriedigende ergebnisse erhielt und so zwingend zu dem schlusse gedrängt wurde, dass das prinzip selbst der grammatischen methode zu verlassen und für unsere unterrichtsarbeit ein gänzlich neuer boden zu suchen sei. Und diesen hat man denn nach allerhand tastenden anläufen in der imitativen methode gefunden. Ich für meine person habe jedenfalls nur deswegen die grammatische methode verlassen, weil ich trotz besten bemüehens immer nur grammatisch mangelhafte schülerarbeiten erzielte. Und von einer neuen methode erwartete ich zunächst weiter nichts, als dass sie mir grammatisch bessere arbeiten der schüler verschaffen sollte. Diese erwartung wurde denn auch erfüllt — und überdies noch vieles weitere erreicht.

Und dies führt mich auf die verwunderung W.s (s. 1), dass wir mit unseren abiturienten nicht blendendere erfolge erzielen. Ja, bei unseren abgangsprüfungen wird ja vorschriftsmässig weiter nichts kontrollirt als die grammatische sicherheit und gegebenenfalls leidliche fähigkeit, zu übersetzen. Unsere guten schüler kommen überhaupt nicht ins wirkliche examen! Wenn aber mündliche prüfung in den neueren sprachen für jeden abiturienten ebenso vorgeschrieben wäre wie schriftliche und prüfung in „realien“ dazu, sowie überdies dem neusprachlichen examiner *pro* kopf der abiturienten wenigstens 20 minuten zur verfügung gestellt würden, dann, bin ich überzeugt, würden die herren aufsichtsbeamten recht rasch sehr erfreuliche resultate festzustellen haben und kollege W. bald davon

erfahren. Ich teile aber sein erstaunen, dass seitens der reformer über ihre arbeit in den oberklassen so gut wie nichts vorliegt.

Im übrigen hat W. unrecht, nur den abfälligen urteilen über die imitative methode vertrauen zu schenken, betreffs der beifälligen aber „den allein richtigen schluss zu ziehen, dass es doch bei der neuen methode nicht mit rechten dingen zugeht“ (s. 4—5). Niemand verfügt m. w. über eine so ausgebreitete kenntnis der arbeit der deutschen reformer wie Miss Mary Brebner, M.A. (*Gilchrist Travelling Scholar*), welche im vorigen jahre eine studienreise in Deutschland ausführte, während der sie 41 lehranstalten besuchte und 260 lehrstunden beiwohnte. Und das resultat, zu dem sie kommt, ist folgendes: *The System of Modern Language teaching, which the Germans have worked out, within the last twenty years, has been fully tested and produces results that are positively brilliant.*¹ Miss Brebner hat eben nicht bloss von der grammatischen korrektheit unserer schriftlichen arbeiten — auf die wir allerdings auch mit befriedigung blicken — kenntnis genommen, sondern unsere methode nach allen richtungen hin studirt.

Zum schluss will ich noch bemerken, dass W. entweder aus verhältnissen heraus urteilt, die wir reichsdeutsche nicht kennen, oder dieselben in sehr falschem lichte sieht. S. 21 spricht er vom gegenwärtigen „hass des publikums und der schüler gegen einzelne lehrer“, von „den bitteren stunden, die (der gegenwärtige neusprachliche unterricht) dem lehrer, dem schüler und dem elternhause bereitet“. Und wenn er bestimmt erwartet, dass dies alles bei anwendung der von ihm empfohlenen methode (und des von ihm verfassten ausführlichen „lehrgebäudes“) den beteiligten werde erspart werden, dazu auch die zuversicht ausdrückt, dass „dann erst der wahre humanismus in der schule durchgeführt werden wird“, so erscheint er mir sanguinischer als der hoffnungsfreudigste reformer. Solche missstände haben bei uns auch unter der grammatischen methode nicht existirt; wir haben aber auch nie geglaubt, mit unserer methode auf irgend einem anderen gebiete einen ähnlich phänomenalen umschwung herbeiführen zu können oder gar die ersten zu sein, die den wahren humanismus in der schule durchführen.

Rendsburg i. H.

H. KLINGHARDT.

¹ S. IV von Mary Brebner: *The Method of teaching Modern Languages in Germany*. London, C. J. Clay and Sons, 1898. 71 s. Diese arbeit ist zur zeit das beste mittel, um sich bündig über die so mannigfach gestaltete arbeit der reformer zu orientiren. Sie ist mit unterstützung der *Gilchrist Trustees* gedruckt, nachdem das *Council of the Cambridge Training College* den bericht rückhaltlos als *worthy of being published* bezeichnet hatte.

Die eigene weiterbildung im französischen. Ein praktischer rat für jüngere neuphilologen von dr. G. SCHMEDIŦG, oberlehrer in Wolfenbüttel. (*Neusprachliche abhandlungen*, herausgeg. von dr. Clemens Klöpfer-Rostock. II. heft.) Dresden und Leipzig 1897. 24 s. 50 pfg.

Vorliegendes schriftchen soll dem angehenden neuphilologen als wegweiser beim studium des französischen dienen, und zwar nach der wissenschaftlichen wie praktischen seite hin. In zwei abschnitten, von denen der erste das neufranzösische, der zweite das gebiet der historischen grammatik und des altfranzösichen behandelt, gibt der herr verfasser beherzigenswerte, im wesentlichen freilich bekannte winke für ein erfolgreiches studium der fremden sprache. Indem er jede gelegenheit zum französisch-sprechen auszunützen empfiehlt, weist er zugleich auf die wichtigkeit der phonetik hin und rät, falls ein kolleg darüber nicht gelesen würde, sie nach den phonetischen werken von Vietor und Sievers möglichst bald zu studiren.¹ Fruchtbar zu machen seien diese phonetischen studien alsdann durch lautes lesen und vieles parliren, momöglich in einem kleineren leseklub. Für die lektüre erinnert der verfasser an die alte goldene regel, stets mit der feder in der hand zu lesen, er empfiehlt hierfür ein doppeltes notizbuch, sowohl für die sachlichen, wie für die grammatischen bemerkungen. Zweckmässige anordnung derartiger notizen wird durch beispiele aus der eigenen praxis veranschaulicht, wobei der verfasser auf verschiedene grammatische fragen eingeht und an ihnen zeigt, wie die grammatik durch eine derartig betriebene lektüre nicht als trockene datenstatistik, sondern als ein psychologische probleme bietendes lehrsystem erscheint.

In den bemerkungen über das historische studium der sprache sucht der verfasser an zahlreichen beispielen nachzuweisen, wie das verständnis des neufranzösichen durch eine wissenschaftliche etymologie vertieft werden kann. Indem der verfasser so dem studirenden die bedeutung des historischen studiums der sprache vor augen führt, gibt er ihm zugleich den dringenden rat, möglichst bald damit zu beginnen, und empfiehlt auch hier, falls kein entsprechendes kolleg gelesen werden sollte, das studium der grammatiken von Diez und Schwan. Aber „da das verständnis der alten sprache doch nicht aus der blossen grammatik gewonnen werden kann“, wird auch ein möglichst frühes studium altfranzösicher texte empfohlen, und zwar in ermangelung eines kollegs mit benutzung kommentirter spezialausgaben, wobei für den anfänger die französischen (z. b. Gautiers ausgabe der *Chanson de Roland* und L. Clédats, *Morceaux choisis des Auteurs fr. du moyen-âge*) vorgezogen werden. Hier hätten nach unserm dafürhalten wohl auch werke wie die *Altfranzösische chrestomatie* von Bartsch und Suchiers ausgabe von Aucassin und Nicolette als empfehlenswert bezeichnet werden können.

¹ Wie bekannt, verlangt die neue preussische prüfungsordnung, dass der kandidat phonetische kenntnisse nachweise. F. D.

Alles in allem genommen wird das schriftchen, wenn es auch keinen alle möglichen fragen berücksichtigenden studienplan bieten, sondern nur die für das studium wesentlichsten leitenden Gesichtspunkte hervorheben will, seinem zwecke wohl gerecht werden, und der in der einleitung ausgesprochene wunsch des verfassers, dass den jungen neuphilologen die arbeitsfreude nicht erschwert werde, wird sich auch sicherlich bei denen erfüllen, die die hier ausgesprochenen forderungen während ihrer studienzeit nicht ausser acht lassen.

Frankfurt a. M. - Bockenheim.

A. KRÜGER.

Paris par ÉMILE ZOLA. Paris, Charpentier. 600 s. Preis fr. 3.50.

Den beiden gewaltigen bankerotterklärungen, dem bankrott des wunderglaubens, *Lourdes*, und dem bankrott der hierarchie, *Rome*, die Emile Zola gegen die vor mehreren jahren in Frankreich lebhaft entbrannten streitigkeiten über den mutmasslichen bankrott der wissenschaft ins feld führte, ist eine dritte gefolgt: die bankerotterklärung der wohlthätigkeit: *Paris*. Doch aus den trümmern dieses furchtbaren zusammenbruches soll sich, wie der phönix aus der asche, die religion der zukunft aufschwingen: der glaube an die wissenschaft, an die arbeit, an die energien des lebens.

Wieder ist es die seele des Abbé Pierre Froment, des helden von *Lourdes* und *Rome*, die das zentrum und zugleich die organische einheit des romans bildet. Er hatte ein erstes experiment versucht, er war nach Lourdes gegangen, „um den naiven glauben des kindes, das niederkniet und betet, zu finden, den primitiven glauben der jungen völker“. Der versuch scheiterte! Zu mächtig forderte der verstand, den er von seinem vater ererbt hatte, sein recht. Diesem verstande sein zugeständnis machend, trieb ihn doch sein vor liebe zur menschheit überströmendes herz, ein vermächtnis der mutter, die ganz gefühl gewesen, ein zweites experiment zu wagen. Er ging nach Rom und prüfte, ob der katholizismus sich erneuern, die erwartete notwendige religion der zukunft werden könne. Er fand nur einen verdorrten baum, dem kein grünen mehr beschieden war. Nun, nach dreijährigem aufenthalt in Paris, hört er nichts mehr in seiner brust widerhallen, als den verzweifelten schrei der armen und enterbten nach gerechtigkeit, nach dem glück hier auf erden. Als er eines tages himmel und hölle in bewegung gesetzt hat, um einem auf dem stroh verhungern den alten arbeiter aufnahme in einem asyl zu verschaffen, und nach erreichtem ziele seinen schützling tot findet, bricht alles, was ihn bisher aufrecht gehalten, in ihm zusammen: die heutigen gesellschaftlichen und religiösen verhältnisse waren unmöglich: „genügte es nicht, dass ein greis vor hunger und kälte starb, auf dass das ganze gebäude einer gesellschaft zusammenstürzen musste, die auf das almosen gegründet war! War nicht durch ein einziges opfer diese gesellschaft verdammt!“ (s. 109). Weiter begegnet Pierre einem anarchisten, einem brotlos gewordenen arbeiter, der die ge-

rechtigkeit durch bomben erzwingen will. Er wird zeuge von dessen attentat auf das hotel des steinreichen bankiers Duvillard. Angesichts des ohnmächtigen elends auf der einen, des wilden racheschreis auf der anderen seite verliert Pierre alle lebenshoffnung; er erlebt den entsetzlichen zusammenbruch seines innern und berührt *den grund des nichts*. Da naht ihm rettung von da, wo er sie am wenigsten erhoffte. Durch zufall begegnet Pierre an der stätte der katastrophe seinem bruder Guillaume, einem berühmten chemiker und erfinder eines furchtbaren sprengstoffes, mit dem er die völker aus grausen vor nutzlosem massenmord zur entwaffnung zwingen will. Da der attentäter ein wenig von dem pulver entwendet hatte, drohte das geheimnis verraten zu werden. Guillaume war ihm, unheil ahnend, gefolgt; er wurde an der hand verletzt und bittet den bruder für einige tage um aufnahme in seinem hause, damit er nicht in die unselige affäre hineingezogen werde. Die brüder, die zuvor eine soziale kluft trennte, finden sich wieder. Der mann der wissenschaft erneuert Pierres seele; in seiner familie, bestehend aus drei stattlichen, arbeitsfrohen söhnen, der charakterfesten, fast antike grösse zeigenden „*Mère-grand*“ und Marie, einer waise, die sich Guillaume zur zweiten frau erkoren hat, feiert Pierre seine wiedergeburt. Arbeit und wissenschaft fesseln ihn allmählich wieder mit starken banden an das leben. Seine allmächtige erlöserin aber wird die liebe zu dem gesunden lebensfrischen mädchen, das sein ganzes glück im frohen bethätigen aller kräfte hier auf erden findet und Pierre völlig bekehrt. „Verzweifeln“, ruft sie ihm zu, als er ihr seine hoffnungslosigkeit gesteht, „an nichts mehr glauben, nichts mehr lieben, weil die hypothese des göttlichen zusammenbricht, und das angesichts der weiten welt, des lebens mit seiner pflicht, gelebt zu werden! Verzweifeln, wenn man alle wesen und alle dinge lieben und ihnen helfend beistehen kann — ohne noch der grossen weltaufgabe zu gedenken, an der ein jeder mitarbeiten soll. — Sie sind toll, armer freund!“ (s. 380). Pierre entsagt dem priesterstand, der bruder tritt ihm die braut ab — er ist gerettet. Seinerseits wird er nun der retter Guillaumes. Die verurteilung und hinrichtung Salvats haben den gelehrten seltsam aufgeregt. Ein letzter blick, den der attentäter, um rache flehend, auf seinen einstigen gönner wirft, gab diesem den entsetzlichen gedanken ein, die kirche Montmartre mit einer nach tausenden zählenden pilgerschar in die luft zu sprengen, um die verrottete gesellschaft durch die stimme der gewalt zu erschüttern. Pierre ringt mit ihm auf leben und tod. Endlich kommt der verblendete zur besinnung; fortan wird er jeder umwälzung durch gewalt entsagen und lediglich an der langsamen, friedlichen evolution durch die wissenschaft arbeiten. „Die welt umgestalten, heisst in seinem laboratorium bleiben.“ Darauf baut er seine und die lebenshoffnung der ganzen menschheit auf.

Wiederum sucht uns Zola durch sein rauschendes episches pathos, durch die packende gewalt seiner schilderung — weit weniger durch deren überzeugende wahrheit — zu seinen ideen zu bekehren. Es ist wenig er-

lebtes in dem roman, fast alles zur illustrirung seiner these erfunden. Aber er reisst den leser fort, er hypnotisirt ihn förmlich. Er wird wie durch einen gewaltigen strom getrieben, und atemlos am ende angekommen, kann er nur einige rufe der bewunderung ausstossen. Gelangt er aber allmählich zu ruhiger überlegung, so wird er dies und jenes doch nicht so auf treu und glauben hinnehmen. Zolas riesengeist erstaunt und erdrückt durch die quantität des gebotenen, an der qualität lässt sich manches aussetzen. Der roman enthält einige vorzüglich geschilderte typen der pariser *haute finance* und der die gesellschaft verseuchenden internationalen lebewelt: den baron Duvillard, „*bête de proie et de plaisir*“, der zweiundvierzig deputirte besticht, um in einer schmutzigen eisenbahnaffäre millionen zu schlucken; die kameliendame Sylviane, in deren madonnenkopf alle teufeleien der welt spuken; die exzentrische *princesse Rosemonde*, freundin des anarchisten, endlich den blonden, symbolischen jüngling *fin de siècle*, der, vom genuss vollständig übersättigt, nur in den absurdesten lächerlichkeiten erhabene sensationen findet, und dem urbild des dekadenten Des Esseintes¹ sehr ähnlich zu werden verspricht. Zola geisselt hier auf ärgste weise den symbolismus, dessen geschworener feind er ist, ebenso scharf werden später die parteilichen journalisten, die kolporteure der schmutzigsten skandale, mitgenommen. Im übrigen gefällt er sich darin, den enterbten und ihren beschützern in brutalster weise nur den abschaum der pariser gesellschaft gegenüberzustellen.

Gewaltige, farbensatte bilder, die grossartigen eindrücke, die der dichter von den verschiedenen stimmungen der riesenstadt gibt und innig mit der stimmung der hauptcharaktere verschmilzt, bilden den rahmen des grossen ideengemäldes. Wir sehen die aussen glänzende, doch an vielen stellen angefaltete oberfläche von Paris, wir sehen die schätze, die in seiner tiefe ruhen. Jener hinweis auf diese verborgenen lebens- und zukunftsquellen ist gewiss die erhabenste stelle im ganzen roman, ein befreiender optimismus, dessen sieghafter macht sich selbst Zolas gegner nicht entziehen können. Der dichter setzt seine ganze hoffnung auf die jugend. Mitten in den traurigsten sozialen zuständen der ungerechtigkeit und korruption „sitzt die wahre jugend, die man nicht kennt, in den schulen, laboratorien, bibliotheken. Diese jugend arbeitet, sie wird den morgen herbeiführen. ... Diese jünger gehen mit dem jahrhundert. Sie haben keine einzige seiner hoffnungen verworfen und schreiten, entschlossen, die arbeit ihrer vorläufer fortzusetzen, immer mehr dem lichte, immer mehr der freiheit entgegen. Sie sprechen von keinem 'bankerott der wissenschaft'. Sie wissen, dass die wissenschaft noch nie mehr herzen entflammt, wunderbare eroberungen gemacht hat.“ Welche perspektive! (s. 201).

Abgesehen von diesem unvergleichlich schönen ausblick auf das Paris der zukunft, besteht das heutige Paris für Zola nur in einer schaar macht- und goldhungriger raubtiere, aus seelenlosen, nur von instinkten geleiteten

¹ Vgl. Karl Huysmans roman: *A rebours*.

puppen, — ihnen gegenüber wird eine nach millionen zählende schar von enterbten gestellt, die nur eine beute dieser räuber und genussmenschen sind. Ungesehen waltet eine kleine geistige elite von männern der wissenschaft in ihren laboratorien und unterhält unter dem hexenkessel Paris, in dem die zukunft kocht, ein heiliges feuer. Nach jahrtausenden erst wird der abschaum beseitigt werden und der geklärte trank von wahrheit und gerechtigkeit die völker hier auf erden beglücken. — Das ist bei weitem nicht ganz Paris, und die anathemen, die Zola seiner theorie zu liebe auf manches noch gute, notwendige, ja erhabene der heutigen welt schleudert, sind stark einseitig: Der katholizismus ist tot. Das evangelium ist im erlöschen und mit ihm die christliche barmherzigkeit. „An dem tage, da der begriff barmherzigkeit in nichts zerfällt, muss auch das christentum in nichts zerfallen, denn es war auf die göttliche barmherzigkeit gegründet, die die verhängnisvolle ungerechtigkeit durch den hinweis auf eine belohnung im jenseits für die hienieden leidenden auszugleichen suchte. Die armen aber glauben nicht mehr daran. Ein schrei nach gerechtigkeit stieg von allen lippen empor, nach gerechtigkeit hier auf erden für die, welche hungern. Das almosen verlängert das elend nur in erniedrigender weise“ (s. 10). Von welcher barmherzigkeit, von welchem almosen spricht Zola? „*La charité, une simple distraction des riches, illusoire, inutile*“ (s. 484). Gewiss, diese wohlthätigkeit kann nicht energisch genug verdammt werden. Aber ist dies die *christliche* barmherzigkeit, und schliesst ihre verurteilung die aufhebung des ganzen christentums, seiner hohen sittlichen forderung überhaupt, ein? Längst ist man geradeso in Paris wie anderwärts von dieser blinden unverständigen wohlthätigkeit abgekommen. Es gibt grosse vereinigungen, welche die unterstützung durch arbeit in die hand genommen haben, die *Union pour l'action morale* macht sich zugleich die moralische hebung der armen und bedrängten zur aufgabe, in tolerantester weise den idealsten grundsatz der menschenliebe befolgend: Wir alle sind brüder im leid.

Um innerlich wahres, „*un coin de la nature vu par un tempérament*“, zu geben, müsste manches in *Paris* enthaltene weniger verstandesgemäss ausgeklügelt sein. Hier hat der kopf mehr gearbeitet als das temperament. Ob nicht der ausgang des helden gar zu sehr zur illustrirung von Zolas these zurechtgestutzt worden ist? Dass ein priester, der seinen glauben verloren hat und nicht mehr die kraft besitzt, den menschen „die göttliche illusion aus erbarmen aufrecht zu erhalten“, dem piesterstand entsagt, eine familie gründet und als guter staatsbürger und familienvater neues lebensglück findet, ist begreiflich, ja nachahmenswert. Für den abbé Pierre Froment liegt der fall ein wenig anders. Er ist aus dem holze geschnitzt, aus dem zwar nicht grosse reformatoren, wohl aber die edelsten freunde der menschheit gemacht sind. Sein liebesverlangen will die ganze welt umfassen und zum heil führen, dieser liebe zur menschheit opfert er sein eigenes irdisches liebesglück. Vergessen wir *Lourdes* nicht, wo er als idealer freund der so sympathischen Marie de Guersaint erscheint, von

dieser mit hingabe ihrer ganzen seele geliebt wird und nach ihrer heilung das versprechen erhält, dass sie ihm ewig als braut angehören will. (Diese episode bei der heimfahrt von Lourdes ist eine der herrlichsten stellen des ganzen buches.) Pierre konnte den naiven wunderglauben begreiflicherweise nicht mehr wiederfinden. Er gab den armen sein herz, um ihnen nach dem massstab ihrer intelligenz trost durch die religion zu bringen, wohl erkennend, dass der schlichte mensch objektive beispiele und symbole braucht, um sein religiöses verlangen zu befriedigen, ehe er reif für eine höhere, ideale auffassung des göttlichen geworden. Um die menschheit reifer und glücklicher zu machen, schrieb er sein buch *La Rome nouvelle*. Er ging selbst nach Rom, von dem er das heil erhoffte, er fand akzente übermenschlicher seelenkraft, um dem heiligen vater das elend aller leidenden vorzutragen. (Dieser scene kommen wenige an dichterischer grossartigkeit gleich.) Sein versuch scheiterte an der engherzigkeit des papstes, — heute — weil es für Rom noch zu früh war. Pierre begreift: die wissenschaft muss erst langsam bresche um bresche schlagen, damit die starre mauer alter traditionen falle. Aber die wissenschaft wird siegen, — ob von Rom, ob von Paris, das heil wird kommen. Von nun an hätte Pierre, als er sah, dass das unmögliche nicht mit einem schlage herbeizuführen war, mit einsetzung seiner ganzen kraft das mögliche weiter thun müssen: schritt für schritt die hebung, läuterung, besserung seiner gemeinde zu fördern. Statt dessen sehen wir seine seele als „tote asche“ — sein liebeshungriges herz als „eine leere gruft“. — Er weiss nichts besseres als die flinte ins korn zu werfen und zu verzweifeln. Wohin ist sein freudiger glaube an eine langsame evolution durch die wissenschaft? Kann die schier unerschöpfliche liebesquelle in seiner brust nach drei jahren schon versiegen? Marie de Guersaint vergessend, fährt er mit der braut seines bruders veloziped im Bois de Boulogne und lässt sich durch das frische, lebensfreudige geschöpf „zu einem gesunden atheismus“ bekehren, sein eignes, wie das glück der menschheit auf der erde suchend. Er heiratet, wird vater und durch die heiligsten bande der natur wieder ans leben — d. h. die lebensfreude — gefesselt. Seinen pausbäckigen buben im schosse träumt er weiter von der erlösung der menschen durch arbeit und wissenschaft, von der religion der zukunft, die wahrheit und gerechtigkeit heisst, ohne dass man genau erfährt, was er selbst zu dieser erlösung beitragen wird. Steht nicht die gestalt des im verborgenen barmherzigkeit übenden abbé Rose, des greisen „geliebten der armut“ höher, als dieser *erneute* Pierre?

Zola hat vollkommen recht, einen begeisterten hymnus auf die wissenschaft zu singen. Er hat recht, leben! arbeit! zu rufen. Nie wird dies den völkern genug ans herz gelegt. Die wissenschaft allein kann uns von all den toten trümmern befreien, die wir bei unserem streben nach entwicklung als hemmenden ballast mit fortschleppen. Wie viele sind auch heute bereits durch sie über bord geworfen worden. Doch „wissenschaft“, „wahrheit“, „gerechtigkeit“ — wie leicht ist das gesagt. Welche wissen-

schaft meint Zola überhaupt? In Frankreich bedeutet *science* nur die exakten wissenschaften: physik, chemie, mathematik. Sie können uns zu materialistischen thesen und wahrheiten, nie aber zur gerechtigkeit führen, denn gerechtigkeit ist der unerbittlichen natur fremd. Woher kommt unser „hungern und dürsten nach gerechtigkeit“? Woher kommt „*cette soif ardente d'amour*“ in Pierres herzen? Aus einem verlangen, das über die erscheinungswelt hinausgeht. Zola löst dies welträtsel von der dualität in unserem inneren auf sehr einfache weise: „Eine neue religion! Pierre gedachte dieses schreis, den er in Lourdes ausgestossen, den er in Rom angesichts des in trümmer stürzenden katholizismus wiederholt hatte... Gewiss schien das göttliche dem menschen notwendig zu sein, wie brot und wasser, denn immer trieb ihn sein hunger nach dem geheimnisvollen, immer schien er keinen anderen trost zu finden, als im unbekannten aufzugehen. Aber wer könnte sagen, ob nicht die wissenschaft eines tages diesen durst nach dem jenseits lösche? Sie besteht in der eroberten wahrheit, und doch bleibt sie zugleich die wahrheit, die zu erobern ist... Und dann — ist das verlangen nach dem göttlichen nicht einfach das verlangen, gott zu schauen? Und wenn nun die wissenschaft den wunsch, alles zu wissen, alles zu können, immer mehr und mehr befriedigt, liegt es nicht nahe, zu glauben, dass er sich beschwichtigen und mit der liebe zur eroberten wahrheit verschmelzen wird?“ (s. 591).

Für die eine hälfte der menschheit, die nachkommen von Pierres vater, wird diese lösung gewiss genügen. Den eben zitierten worten möchten wir mit einer stelle aus *Lourdes* entgegnen (s. 594): „Wenn der mensch bis zum grunde des unglücks, zu leben, gelangt ist, so kehrt er zur göttlichen illusion zurück. Hier liegt der ursprung aller religionen: der schwache, nackte mensch hat nicht die kraft, sein irdisches leben ohne die ewige lüge eines paradises auszuleben. Heutzutage ist die erfahrung gemacht: die wissenschaft allein schien genügen zu können, *trotzdem sah man sich gezwungen, dem geheimnisvollen eine pforte offen zu lassen.*“ Zola fühlt also, dass es wirklich ein geheimnis gibt. Was er uns in *Paris* von der wissenschaft sagt, erklärt das unersättliche streben nach dem guten und gerechten nicht, in dem unsere würde, unser seelenadel besteht. Vielleicht wird in den tausenden von jahren, die Zola der menschheit bis zur erreichung des von ihm erträumten idealzustandes zugesteht — sein hinweis auf eine langsame evolution ist das trefflichste, was jene theorien enthalten¹ — ein anderer, warmherziger reformator kommen, der auch

¹ „Bah, mögen sie sich verschlingen! zerreißen! Sie schlagen sich doch nur um personalfragen in dem gierigen ehrgeiz, zu herrschen, über geld und macht zu verfügen. Doch das hindert die evolution nicht am fortschreiten, es hemmt keine ideen, kein vollziehen der ereignisse. *Über alledem schreitet die menschheit weiter*“ (s. 391). (Ferner die herrlichen worte des gelehrten Berthelot, Guillaumes lehrers und freunds): „Ah, meine freunde, ich finde einen solchen akt (das attentat) noch mehr nutzlos als

dem übernatürlichen verlangen der menschheit rechnung trägt. Dann erst wird die wahre synthese von *Lourdes* und *Rome*, die religion der zukunft, geschaffen. Vater und mutter aber werden sich im herzen Pierre Froments versöhnen zu einer menschenbeglückenden harmonie.

Meissen.

A. BRUNNEMANN.

1. Dr. E. WILKE, *Paris. Promenades dans la capitale de la France*. Mit anlehnung an das Hölzel-bild *Paris* für den schulgebrauch herausgegeben. Leipzig-Wien, R. Gerhard, 1897. 32 s. 8°. 0,60 m., mit chromo 0,80 m. brosch.
2. M. DELANGHE, *Une rue de Paris*. Leçons de conversation française d'après le tableau de Hölzel. Giessen, E. Roth, [1897]. VIII, 64 pages in-8°; broché avec chromo 0,80 m.
3. GÉNIN-SCHAMANÉK, *Conversations françaises: Paris*, avec un plan et une chromolithographie. Vienne, Ed. Hölzel, 1897. 64 pages, gr. in-8°; broché 2 m.

In den werkstätten der namhafteren produzenten für den „illustrierten“ neusprachlichen unterricht ist neuerdings emsig geschafft worden.¹ Nicht weniger als drei französische begleittexte hat das vor dreiviertel jahren erschienene, farbenprächtige, perspektivisch durchaus gelungene Fischersche bild eines stücks Paris bereits gezeitigt. Wilkes *Paris* über das bild lag bereits anfang märz vor, Delanges *Vue de Paris* einen monat darnach, und Génin-Schamanéks *Paris* im september dieses jahres.

Drei hülfsmittel zur besprechung des einen bildes! *Quel embarras de richesse! Quel embarras du choix!* Bei näherer prüfung und gegenüberstellung der drei konkurrenten ergibt sich jedoch, dass eines der drei werkchen — das unter nr. 1 genannte — sich um das Fischersche bild eigentlich nicht im geringsten kümmert. Die vielen einzelheiten, welche das bild zur anschauung bringt, werden mit stillschweigen abgethan, dagegen lehnen sich von den 22 abschnitten des textes nur 5 an gegenstände an, die auf dem bilde sichtbar sind. Eine mehr als lockere „anlehnung“ des textes an das bild wird man dies wohl schwerlich nennen. Wilke hat sich im wesentlichen darauf, beschränkt, einige der hauptsehenswürdigkeiten von Paris mit den worten französischer autoren zu schildern; seine texte passen ebenso gut — vielleicht sogar besser — zu jeder beliebigen anderen bildlichen darstellung der hauptstadt. Überdies sind die schilderungen stilistisch nicht gleichwertig. Im allgemeinen bietet Wilke für den magen

verbrecherisch. ... Wozu die zeit übereilen, wenn ein schritt der wissenschaft die menschheit weiter fördert als hundert jahre politik, soziale empörung“ (s. 143).

¹ Leider können wir die im vorigen jahre geschriebenen rezensionen unseres geschätzten herrn mitarbeiters wegen des schon öfters beklagten raummangels erst so spät bringen.

D. red.

der meisten leser zu viel geschichtliches und bautechnisches detail; die lektüre wird dadurch ermüdend. Vom *Champ de Mars* wird beispielsweise eine fülle historischer einzelheiten mitgeteilt, aber wo bleibt dabei die erwähnung der *tour Eiffel*? Wer von heute könnte sich das *Champ de Mars* ohne diesen stolz der pariser denken? Warum den leser hinausführen nach Vincennes und ihm das *Bois (de Boulogne)* vorenthalten, obgleich dieses so viele geschichtliche berührungspunkte mit unserem volke gemein hat und überdies eine augenweide für jeden naturfreund, wie für den bewunderer aristokratischen glanzes bildet? Das opernhaus, das rathaus und die neue Sorbonne hätten ebensowohl einige worte verdient, als das versteckte und wenig besuchte *Musée de Cluny* und das Palais Bourbon. Was nützen die vielen strassennamen ohne einen plan von Paris? Keine frage, dass Wilke seine arbeit zu sehr übereilt hat; auch die sehr unsorgfältige drucklegung ist ein beweis dafür: ausser den unter *Errata* vom herausgeber selbst verzeichneten sind mir auf den 27 textseiten nicht weniger als 45 weitere druckversehen — darunter einige recht bedenkliche — aufgefallen! Der preis ist reichlich hoch.

Hoch erhaben über Wilke steht Delanghe mit seiner *Vue de Paris*. Er hält, was er verspricht, indem er sich an das Fischersche bild thatsächlich anlehnt. Die einrichtung des bändchens entspricht jener der früher erschienenen Durandschen hefte; jedoch überschreitet Delanghe erklärlicherweise den umfang der älteren bändchen um das 3—4fache. Mit vielem vergnügen habe ich das werkchen unter steter herbeiziehung des bildes durchgelesen und muss gestehen, dass es einen äusserst vorteilhaften eindruck auf mich gemacht hat: das französische — in frage und antwort — ist tadellos und durchaus modern: kein ewiges einerlei zur eröffnang der fragen, sondern reiche abwechslung. Überallhin folgt die beschreibung gewissenhaft dem pinsel des malers, jede irgendwie wissenswerte einzelheit in angemessener, knapper form erledigend, unter gelegentlicher zugabe von allerhand lehrreichem und interessantem sprachmaterial, das mit dem veranschaulichten in enger beziehung steht. Erfreulicherweise beschränken sich die dialoge auf mitteilung der allernotwendigsten geschichtlichen und architektonischen einzelheiten und spezialausdrücke. Der preis ist in anbetracht des umfangs und trefflichen inhalts sehr niedrig gestellt.

Der begleittext *Paris* von Génin und Schamanek zeichnet sich, wie alle veröffentlichungen des hauses Ed. Hölzel, durch tadellose ausstattung und soliden inhalt aus. Die verfassers haben sich nicht auf die beschreibung des bildes beschränkt, sondern mit absicht ganz Paris geschildert. Das wichtigste und interessanteste der weltstadt führen sie in stilistisch vollendeter, echt idiomatischer sprache mit bündiger kürze dem leser übersichtlich vor und ermöglichen ihm ausserdem, sich auf dem beigegebenen gesamtplane von Paris über die lage der erwähnten strassen, bauten und sehenswürdigkeiten zu orientiren. Auf diese weise haben Génin und Schamanek ein werk geschaffen, das für jeden studirenden und gebildeten von hohem interesse ist, sowie auch von einem gewissen werte zur vor-

bereitung auf eine etwaige reise nach Paris; einen Baedeker oder Meyer kann das werk zwar nicht völlig ersetzen. Ob das buch sich für die schule besonders eignet, wage ich vor der hand nicht zu entscheiden. Nur $8\frac{1}{2}$ seiten — also etwa ein achtel des werks — beschäftigen sich beschreibend mit dem Fischerschen bilde. Die wichtigsten geschichtlichen daten und die hervorstechenden eigentümlichkeiten des dargestellten werden in glatter französischer prosa abgehandelt, und zwar 1. die rechte Seineseite, 2. die Seine selbst, 3. die altstadt und 4. die linke Seineseite. Dem *Musée du Louvre* werden dann später noch 8 druckseiten, davon 4 in dialogischer form, gewidmet; doch dürfte die eingehende, wenn auch geistreiche besprechung der reichen kunstsammlungen über den lehrplan unserer höheren lehranstalten hinausgehen und mehr oder minder totes wissen für die schüler bleiben, da die nötige anschauung dazu fehlt. Als lesestoff halte ich das werk immerhin für wohl geeignet, zumal da, wo die lehrmittelsammlung mit den wichtigeren kunsthistorischen und architektonischen abbildungen ausgestattet ist. Der preis ist nicht gerade niedrig zu nennen.

Welchem von den drei konkurrenten gebührt demnach für schulzwecke die palme des sieges? Welches der drei werke eignet sich am besten als begleittext zur besprechung des schönen bildes? Die entscheidung dürfte nicht schwer fallen.

Les Quatre Saisons représentées pour la leçon de conversation française d'après 4 tableaux appelés «Strassburger Bilder» par Dr. LEFÈVRE, oberlehrer. Köthen, Otto Schulze, 1897. VII, 64 s. text, 30 s. wörterbuch. Kart. 1 m.

Neben den Hölzelschen bildertafeln nehmen auch die „Strassburger Bilder“ aus der strassburger druckerei und verlagsanstalt eine geachtete stellung im anschauungsunterricht ein; sie sind pädagogisch wie künstlerisch wohl gelungen. Dem neusprachlichen unterricht sind sie indes bis jetzt erst von zwei seiten dienstbar gemacht, und zwar zuerst von Ehretsmann-Schmitt in der 3. auflage ihres *Übungsbuchs für den französischen unterricht*, I. teil, sodann vom verfasser des zur besprechung hier vorliegenden bändchens. Die Ehretsmann-Schmittsche beschreibung ist zwar sprachlich korrekt, hält sich aber in recht engem rahmen und bietet daher zu wenig material für eingehendere behandlung. Das Lefèvresche werkchen hingegen ist ungemein reichhaltig und vielseitig; der verfasser hat eine fülle von sprachstoff, der in den bildern nicht veranschaulicht ist, z. t. nicht ohne geschick in seine arbeit eingewebt. Was Lefèvre uns im vorliegenden bändchen bringt, hat er in seinem unterricht praktisch erprobt. Zu ostern 1895 liess er den stoff, den er seiner klasse unter anlehnung an das herbstbild zuführte, im jahresbericht der oberrealschule zu Halberstadt abdrucken. Im juni desselben jahres erschien in der *Franco-Gallia* ein neudruck jener programm-beilage, und dieselbe zeitschrift brachte im

august, november und dezember 1895, sowie im januarheft 1896 Lefèvres besprechung der anderen drei bilder.¹ Diese vier besprechungen sind unter dem titel *Les Quatre Saisons* zu einem sauber ausgestatteten, handlichen bändchen vereinigt und von einem fleissig gearbeiteten wörterbuch begleitet.

Wie Lefèvre im vorwort sagt, zieht er die darstellende form der dialogischen behandlung vor, einmal weil die darstellende form den schüler davor behüte, frage und antwort mechanisch auswendig zu lernen, sodann weil der lehrer freie hand bei der fragestellung behalte. Ich nehme in dieser hinsicht freilich eine grundsätzlich andere stellung ein. Wie soll sich der schüler die mannigfachen einleitungs-, übergangs-, bestätigungs- und vielen anderen formeln, welche ein gründlicher lehrer ihm nach und nach zur wechselnden gestaltung und belebung von frage und antwort geben wird, dauernd merken, wenn ihm die möglichkeit fehlt, sich dieselben zu hause fehlerlos einzuprägen und sie hier und da wieder aufzufrischen? Neue vokabeln, verbformen, mancherorts sogar „regeln“, müssen auch memorirt und zeitweise wiederholt werden; das verlangt man vom schüler; und mit demselben recht muss man auch von ihm fordern, dass er die unentbehrlichsten anknüpfungsformeln der sprache des modernen lebens sich zu eigen mache, denn sie sind in sprachlicher beziehung sozusagen das fleisch zum knochen. Das lebendige französische ist ungemein reich an derartigen wendungen und geht weit hinaus über die ewigen *qui...? que...? qu'est-ce qui (que)...? où est...? quel est...? que voyez-vous...? montrez-moi...! voilà...; voici...; je vois...; je montre...; c'est...; oui (non, si), monsieur...*, womit freilich der vorrat der landläufigen *questionnaires* in der regel erschöpft ist. Das sind die einfachsten formeln für das erste französische jahr, auf die der lehrende sich späterhin nicht beschränken darf, es aber leider dann muss, wenn ihm die gelegenheit gefehlt hat, sich durch längeren aufenthalt in Frankreich von der lebendigen verkehrssprache so durchdringen zu lassen, dass er mit leichtigkeit und ohne seinen — stellenweise schon bedenkliche spuren des alters tragenden — „grossen Sachs“ farbechte, freie frage- und antwortformeln aus dem ärmel schütteln könnte. Da wir nun aber nach dem ausspruch des trefflichen Münch *wirkliches* französisch lehren müssen, nicht ein surrogat desselben, das man selbst wohl für französisch hält, das auf sprachkundige aber als verzerrung oder karrikatur wirkt, so wird den meisten von uns, wenigstens allen denen, die mit dem lebendigen französisch keine oder nur lockere fühlung nehmen können, ein wirklich zuverlässiger, idiomatischer, reichhaltiger, gedruckter *dialogischer* führer hervorragende dienste leisten. Und die wenigen auserlesenen, die eines solchen hilfsmittels nicht bedürfen, werden dennoch finden, dass sie schneller zu dem von Münch bezeichneten ziele gelangen, wenn ihnen das hemmende anschreiben oder diktiren — wobei es ohne missverständnisse in den heften nicht hergeht — erspart bleibt. Eine be-

¹ Vgl. *Neuere Sprachen* IV, s. 242-3.

vormundung des lehrers ist darin schwerlich zu erblicken; mit gleichem rechte könnte man L.s gedruckte *darstellende* besprechung als eine bevormundung stolz zurückweisen. Dem schüler wie dem lehrer wird durch die dialogische zurichtung des französischen textes die arbeit wesentlich erleichtert. Indem also Lefèvre dem lehrer bei der stilistischen fassung der gesprächsformeln freies spiel lässt, kommt er denjenigen, die ihrer unverschuldeten schwäche bewusst sind, keinesfalls entgegen.

Doch genug über die anlage des werckchens; die hauptsache bleibt die ausführung. Von einem für die hand des lernenden schülers berechneten *französischen* sprachtext muss man naturgemäss verlangen, dass er sich frei halte von germanismen, unüblichen vokabeln und groben stilistischen unebenheiten. Der französische ausdruck mag schlicht sein, das ist kein fehler, sondern geradezu ein vorzug; aber in erster linie muss er echt idiomatische färbung haben!

Wie bitter es mir auch ankommt — als gewissenhafter berichterstatter darf ich nicht verhehlen, dass Lefèvres büchlein trotz starker nachsicht den vom sprachlich-stilistischen und idiomatischen gesichtspunkt aus unerlässlichen forderungen nicht entspricht. Im folgenden werde ich dieses leider so harte urteil begründen. Ganz absehen will ich dabei von geschmackskorrekturen, die von der kritik vielfach beliebt werden, oft aber keine verbesserung, sondern geradezu eine verböserung des an sich schon richtigen darstellen. Derartige rein subjektive, aber immerhin dankenswerte änderungsvorschläge sollten nicht auf dem wege der öffentlichkeit, sondern brieflich den verfassern unterbreitet werden, denn sie sind geeignet, ein verdienstvolles werk in den augen leichtgläubiger leser unverdienterweise herabzuwürdigen.

Da meine bemerkungen, wollte ich sie über das ganze werk ausdehnen, einen aussergewöhnlich breiten raum beanspruchen würden, so will ich mich hier nur über die ersten drei seiten des Lefèvreschen buches eingehender äussern.

Der titel schon wirkt eigentümlich in seiner halb französischen, halb deutschen formulierung. Wenn er französisch gehalten sein soll, wie verfasst hat, so müssen die worte „*par Dr. Lefèvre, oberlehrer*“ eine entsprechende änderung erfahren. Liest der franzose „*Dr. Lefèvre*“, so nimmt er nach heutigem sprachgebrauch an, L. sei *dr. med.*, denn nur mediziner führen in Frankreich das attribut „*dr.*“ vor ihrem namen, philologen jedoch nicht. Wie alle doktoren der philosophie, so wird *dr. phil.* Lefèvre in massgebenden französischen kreisen einfach als *Monsieur* oder *Monsieur Lefèvre* figuriren, niemals als *Monsieur le docteur*, auch nicht als *Monsieur le docteur Lefèvre*, es sei denn im verkehr mit leuten, die über diesen usus oder über die fakultät im unklaren sind. Auf briefumschlägen und in büchertiteln kann nach dem ermessen des schreibenden *hinter* dem vollen namen noch der titel *docteur en philosophie* angefügt werden. Die amtsbezeichnung „oberlehrer“ freilich lässt sich nicht treffend französiren. Wer besonderen wert darauf legt, muss den deutschen aus-

druck beibehalten; wer ein französisches äquivalent geben und doch vermeiden möchte, mit den berühmten französischen „professeurs“ *minorum gentium* in einen topf geworfen zu werden, der füge die anstalt, an der er wirkt, hinzu.

Aber auch der französische teil des titels erscheint in der Lefèvreschen formulierung nicht ganz untadelig. Die fassung *Les quatre saisons représentées pour la leçon de conversation française* ist nicht idiomatisch. Sodann sollte der artikel *les* vor *4 tableaux* nicht fehlen. Auch bezeichnet der franzose „die 4 jahreszeiten“ fast stets mit *les saisons*; das wort *quatre* findet sich in der verbindung mit *saisons* m. w. nur in dem gattungsbegriff *marchand(e) des quatre saisons*.

Als französischen titel würde ich demnach etwa folgende fassung wählen: *Les Saisons. Sujets de conversation française d'après les 4 tableaux «die Strassburger Bilder», par PAUL LEFÈVRE, docteur en philosophie, professeur à la oberrealschule de Halberstadt. Cöthen. Otto Schulze, libraire-éditeur. 1897.*

Im übrigen folgende bemerkungen. Seite 1: statt *tête d'une montagne* ist zu setzen *sommet* oder *cime*; — statt *ces châteaux étaient habités par des hommes qu'on appelait chevaliers* lies: ... *hommes appelés chevaliers*, denn sie wurden nicht nur damals, sondern werden auch heute noch so genannt; — statt *ce sont des châteaux vieux, des châteaux en ruine, on les appelle ruines* einfach: *ce ne sont plus que des ruines*; — statt des germanismus *les maisons ne sont pas si élevées et si belles que ...* lies: ... *ne sont ni si élevées ni si belles ...*; — statt des deutsch-französischen *les rues ne sont pas pavées et bordées de trottoirs* lies ... *pavées et ne sont pas bordées ...*, anders hat der letzte teil positiven sinn. — Seite 2: *son toit est couvert de tuiles ainsi que les toits des maisons* ist eine sinnentstellende, schiefe satzbildung statt etwa: *Le toit de l'église est couvert en tuile; il en est de même des toits des maisons*; — statt *tous ces bâtiments ... renferment la cour* ist in idiomatischem französisch zu sagen: ... *entourent la cour*, denn die aufgezählten gebäude „enthalten“ den hofraum nicht, auch „schliessen“ sie ihn nicht überall „ab“, sie liegen zerstreut um ihn herum; — statt *la porcherie est le logement des porcs* ... weniger gesucht: ... *est l'endroit où l'on renferme (oder élève) les porcs*; ... *le poulailler reçoit les poules, les coqs, les poulets, les poussins*. — Seite 3 lies: *la grange renferme les provisions de foin, de paille et le fourage vert*; — *on abrite les voitures ... quelquefois aussi le bois de chauffage*: ... *on y entasse le bois de chauffage*; *abriter* wird vom brennholz nicht gesagt; — *instruments de culture* ist doppel-sinnig und nicht üblich für „ackergerät“; — *la brimbale* ist ein fast ganz unbekanntes wort; *le levier* ist die übliche benennung; — *tantôt la cour est ouverte, tantôt elle est fermée par un mur percé d'une porte, ou par un grillage* besagt von demselben hofe zwei entgegengesetzte dinge; eine klarere fassung dürfte sein: *beaucoup de cours sont entourées d'un mur ou d'un grillage percé d'une porte*; — *emmuseler* ist nicht mehr gebräuch-

lich; *niche à chien* ist das allgemein übliche, *chenil* gilt als gesucht; — *des deux côtés s'ouvrent* (geläufiger: *se trouvent*) *des rigoles pour l'écoulement des eaux*; einzuschieben ... *pour faciliter l'écoulement*; — *se prémunir contre les incendies* gesucht statt *s'assurer contre* ...; *la ville sur notre tableau*: logischer *la ville que représente notre tableau*; — *les forteresses possèdent des garnisons, mais aussi des villes ouvertes* *sont des villes de garnison* ist eine recht deutsch-französische satzbildung statt: *les forteresses sont gardées par des garnisons, mais il y a aussi des v. o. qui sont des garnisons*; *aussi* vor dem subjekt heisst „daher auch“! — *Seite 4: les soldats sont logés* (nicht *demeurent*) *dans les casernes*; — stilistisch misslungen und unfranzösisch ist folgender passus: *ils* (sc. *les soldats*) *sont commandés par un officier, leur capitaine, qui à leur tête est monté sur un cheval; il s'est ceint d'une épée, sur les épaules il a des épaulettes et il a chaussé (!) des éperons*; er liesse sich etwa wie folgt einrenken: *ils sont commandés par un officier; l'officier monté sur un cheval est leur capitaine; il se trouve à leur tête, et il tient une épée; il porte des épaulettes et, comme tous les officiers, il a des éperons*; — ganz unidiomatisch ist auch: *ils sont munis d'un (havre-)sac* statt des üblichen *ils ont le sac au (oder sur le) dos*.

Damit genug zur kennzeichnung der ersten drei druckseiten, in denen ich indes noch eine grosse zahl von korrekturen eingetragen habe, die hier nicht aufgeführt sind.

Um billigen ansprüchen zu genügen, bedarf das werkchen einer gründlichen überarbeitung. Die mitwirkung eines seiner muttersprache wirklich kundigen franzosen dürfte sich dabei recht nützlich erweisen.

Strassburg i. E.

R. KRON.

- 1) *Lectures choisies* pour servir d'introduction à l'étude des grands écrivains français des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles par ERNEST LUGRIN. Bâle, Benno Schwabe, 1896. M. 3.20, kart. 3.60.
- 2) *Französisches lesebuch* von dr. HEINRICH LÜDECKING. Erster teil. Für untere und mittlere klassen. 22. auflage. Leipzig, C. F. Amelangs verlag, 1897. Geb. m. 2.25.
- 3) *Elementarbuch der französischen sprache* von dr. KARL MÜNSTER und ADOLF DAGEFÖRDE. Berlin 1896, L. Oemigkes verlag (R. Appelius). Broch. 1.80 mk., geb. 2 mk.
- 4) *Französisches lese- und übungsbuch* von TH. DE BEAUX. II. stufe. I.—IV. konjugation. Halle, H. Gesenius, 1894. M. 1.80.
- 5) *Lehr- und lesebuch der französischen sprache* für praktische ziele. Mit rücksicht auf die konzentrirende unterrichtsmethode bearbeitet von dr. SIGMUND FEIST. I. unterstufe. Halle a. S., verlag der buchhandlung des waisenhauses, 1895. M. 1.50.
- 6) *Französisches elementarbuch* im anschluss an Wingerath, *Choix de Lectures I* und *Lectures choisies* von dr. CONSTANT THIS. Erste stufe. Köln 1897, verlag der M. Dumont-Schaubergschen buchhdlg. M. —.50.

In dem ersten der genannten werke gibt der verfasser, welcher lehrer an der höheren töchterschule zu Basel ist, eine chrestomathie französischer litteraturwerke der drei letzten jahrhunderte, welche in die französische litteraturgeschichte einführen soll. Jeder grösseren periode geht ein geschichtlicher überblick in französischer sprache voran, während jedes einzelne kapitel durch kurze biographische und litterarische notizen eingeleitet wird. Noten am fussende der seiten, auch in französischer sprache, erläutern grammatische schwierigkeiten. Die bedeutendsten und für die schule wertvollsten autoren sind in dem buche durch einige proben aus ihren werken vertreten, und sogar von mehreren dramen sind einzelne szenen ausgewählt; ich muss allerdings gestehen, dass ich eine dramatische lektüre nur für fruchtbringend halte, wenn der schüler das *ganze* drama kennen lernt, da er nur so ein verständnis für den gang der handlung und die charakteristik der personen erhalten kann.

Die biographischen einleitungen sind für die bedeutenderen schriftsteller, z. b. Corneille, Racine, Molière u. s. w., etwas zu knapp. Mit unrecht wird Kopernikus zum *polen* gestempelt (s. 101, anm. 1). In der biographischen einleitung zu Rousseau vermisste ich den *Emile*, und ich hätte statt der *Lettre sur le Suicide* lieber eine probe aus jenem oder aus den *Confessions* gegeben. — Druckfehler finden sich: s. 20, z. 19 o.: *espérance*; s. 137, z. 4 u.: *ansolue*; s. 181, z. 9 u.: *par*.

Während die anordnung des stoffes in der eben besprochenen chrestomathie eine chronologische ist, hat Lüdeking in seinem lesebuch die stücke nach dem inhalte gruppirt, indem er zugleich von leichteren zu schwereren allmählich fortschreitet. Auf leichtere vorübungen folgen fabeln, erzählungen, gespräche, briefe, landschafts- und städtebilder, lebensbeschreibungen, geschichtliche stoffe, vermisches und gedichte. Den schluss des buches bildet ein alphabetisches wörterverzeichnis. Die stücke sind sehr hübsch gewählt, und es ist zu loben, dass der verfasser auch einige dialoge aufgenommen hat, welche man oft in lesebüchern vermisst und die doch m. e. die lektüre so sehr beleben und auch, auswendig gesprochen, den schülern stets viel vergnügen bereiten. — Warum sind die überschriften der lesestücke statt deutsch nicht französisch? — Zu den anmerkungen nur noch einige worte. Zu 121, 7 (s. 216): die *École normale supérieure* in Paris ist nur eine vorbildungsanstalt für gymnasiallehrer, *nicht* auch für juristen und mediziner. Zu 129, 3 (eb.): die aussprache von *Béarn* gibt Sachs ausser mit stummem *n* auch mit *gesprochenem n*.

Die nun folgenden werke sind elementarbücher, welche methodisch geordnete lesestoffe nebst einer elementargrammatik enthalten. Das elementarbuch von Münster und Dageförde ist für schüler bestimmt, welche sich das französische auf grund einer volksschulbildung aneignen wollen. Es sind hier nicht wenige ausstellungen zu machen. Der erste abschnitt beginnt gleich mit *regeln* und zwar mit dem französischen alphabet, so wie wir auch einst im buche des seligen Plötz unser französisch begannen. Die „aussprache der buchstaben“ findet sich hinten in einem anhang. Dann

folgen vokabeln, bei denen jedoch jede aussprachebezeichnung fehlt. Man hofft nun wenigstens, dass im zweiten abschnitt ein lesestück steht, aber mit nichten! Auch hier werden wiederum *regeln* gegeben und die *aussprache einiger buchstaben* erklärt. Dann folgen wieder vokabeln und endlich einige einzelsätze, französische wie auch deutsche, zum rückübersetzen. In der angegebenen weise ist die lehrmethode fortgesetzt, nur stehen, nach einigen lektionen, die einzelsätze in innerem zusammenhange, und es folgen jedem lesestück französische fragen darüber. Die französischen lesestücke sind im weiteren verlaufe sogar oft recht geschickt gewählt und auf eine *praktische* verwertung der sprache berechnet; sie enthalten zeitungsannoncen, mauerauschnitte, rechnungsformulare, geometrische lehrrsätze mit beweis u. s. w., die alle sehr hübsch zu sprach- und übersetzungsübungen verwertet sind.

Abschnitt 26, nr. 3, müsste es genauer heissen: „Die apposition *kann* im französischen ohne geschlechtswort stehen“. — Sehr unklar ist der gebrauch des französischen konjunktivs (abschnitt 40), wo es heisst: „Der *subjonctif* bezeichnet eine möglichkeit, einen wunsch u. dergl. Er findet sich a) nach den ausdrücken des willens und der gemütsbewegung, b) nach den bindewörtern *afin que* u. s. w.“. Wenn auch grammatische kürze wünschenswert ist, so darf sie doch nicht zur unklarheit führen, und eine erweiterung dieses kapitels ist durchaus notwendig. Die stellung der persönlichen fürwörter bei dem verb (abschn. 42) ist noch ebenso umständlich wie im alten Plötz erklärt, während es doch zu sagen genügt: der akkusativ des persönlichen fürworts steht dem verb zunächst, nur *lui* und *leur* folgen stets dem akkusativ.

Das lesebuch enthält recht gut ausgewählte zusammenhängende stücke über dinge des gewöhnlichen lebens, über Paris und auch über Berlin. Auch die muster von familien- und kaufmännischen briefen, sowie von zeitungsannoncen sind recht brauchbar. Dagegen habe ich in dem grammatischen anhang manches zu tadeln. Die aussprache der laute wird durch ähnliche oder angeblich ähnliche *deutsche* laute erklärt, z. b. s. 172: „Kurzes u (mutter): *la soupe*“ oder: „Kurzes ü (rüstig): *le duc*“. Die beiden *h* werden *h voyelle* und *h consonne* genannt (s. 173) statt *h muette* und *h aspirée*. — Der laut von *gn* wird als *nj* erklärt, ferner ein „scharfes“ und „weiches“ *s* unterschieden und von *v* gesagt, dass es wie deutsches *se* laute (s. 174). Durch das studium eines phonetischen werkes, wie der neuerdings erschienenen kleinen phonetik von Vietor, würden solche unrichtigen und unwissenschaftlichen erklärungen vermieden werden.

Auch das kleine kapitel über die *betonung* (s. 175) enthält ungenauigkeiten, so wenn verf. sagt: „Der wortton liegt auf der letzten vollen silbe des wortes“ und: „In einem satze erhält das letzte wort den hauptton“. Solche leichtfertigen behauptungen sollten sich in neueren französischen unterrichtsbüchern doch nicht mehr finden! —

Eine eigenartige methode befolgt Th. de Beaux in seinem *Lese- und Übungsbuch*. Jeder abschnitt besteht aus einer reihe sich stets wieder-

holender übungen, so z. b. abschnitt I aus den folgenden: A. Konjugations- und sprechübung; B. C. Abweichungen bei der bildung des *pluriel*; D. *Dialogue: La basse-cour*; E. F. *La grotte aux serpents*; G. *L'Arabe*; H. *Le coucou*; I. *Causerie: Les serpents*; K. *Proverbes*. — Rückübersetzungen; L. Die schlangen; M. Die araber; N. Der wirtschaftshof.

Abschnitt A enthält freilich nur zusammenhangslose einzelsätze, ebenso B und C; in B sind die pluralsubjekte in die entsprechenden singulare, in C umgekehrt die singulare in plurale zu verwandeln, was eine vorzügliche übung ist. D enthält fragen und antworten, durch welche freilich der lehrer etwas beeinflusst wird. In E und F ist *nous* in *je* und *vous* in *Henri* zu verwandeln, in G *l'Arabe* in *les Arabes*, in H *le coucou* in *les coucous*. I enthält wieder vollständig ausgeführte fragen und antworten, K eine anzahl französischer sprichwörter, deren kenntnis für den schüler sehr wünschenswert ist, L, M, N deutsche umformungen der stücke E, F, I, G, D. — Soweit der I. abschnitt, welchen ich genauer skizzirt habe, um ein bild dieser methode zu geben. Der hier eingeschlagene weg hat ja gewiss vieles für sich, nur ist er mir zu schematisch, der lehrer ist in seiner freien lehrthätigkeit zu sehr behindert, und auf den schüler muss die fortwährende wiederkehr derselben übungen ermüdend wirken. Unter den dem buche beigefügten gedichten finden sich *Compliments de fête* zu geburtstagen der eltern u. s. w., aber im übrigen ist die auswahl der gedichte nicht besonders geschmackvoll zu nennen; es gibt unter den französischen jugendpoesien denn doch bessere sachen als die hier gebotenen.

In dem grammatischen theile des buches ist mir eine einteilung der *verbes pronominaux* in a) *verbes réfléchis*, b) *verbes réciproques*, c) *verbes d'état* aufgefallen; zu den letzteren gehören wendungen wie: *Le français se parle partout*. Diese bezeichnung *verbes d'état* finde ich überflüssig, da *se parle* in dem angeführten beispiel für den franzosen doch reflexiv ist. Überhaupt ist bei grammatischen bezeichnungen die deutsche benennung vorzuziehen, wofern nicht die regeln vollständig in französischer sprache gegeben sind. — Die anwendung des konjunktivs (§ 80) ist sehr unvollständig erklärt; danach steht dieser modus nur nach gewissen bindewörtern und einigen unpersönlichen ausdrücken, ohne dass der schüler einen grund dafür einsieht. Dagegen enthalten die regeln über die pluralbildung (§ 83) wieder manches überflüssige, denn dass *pou* „laus“ im plural *x*, *carneval*, *chacal*, *régat* ein *s* erhalten, ist für den lernenden anfänger doch nur unnützer ballast. Bei den adjektiven mit einer nebenform im mask., wie *beau*, *bel* u. s. w. (§ 105), vermisste ich eine erklärung dieser formen auf *l*, wie überhaupt in der grammatik kein einziges lautgesetz steht, so dass dem schüler die möglichkeit eines einblickes in das werden der sprache vollständig fehlt. — Die regel über die stellung mehrerer persönlicher fürwörter bei dem verb (§ 116) ist zu umständlich. § 122 heisst es: „In höflicher anrede wird das deutsche *herr* zuweilen durch *mon*, *ma*, *mes* ersetzt, wie *mon général*, *mon capitaine*.“ Es muss also genauer gesagt werden: bei der anrede an einen höheren offizier stehen häufig *mon*, *ma*, *mes* vor dem

titel. In § 126 ist die deutsche ausdrucksweise zu tadeln, wenn der verf. sagt: „Die *pronoms déterminatifs* müssen stets gefolgt sein vom *pronom relatif*“ u. s. w.

Ein sehr verständig gearbeitetes und besonders für lateinlose schulen sehr brauchbares buch ist das *Lehr- und lesebuch* von Feist. Dasselbe ist für die beiden ersten unterrichtsjahre bestimmt. Die hauptgesichtspunkte, welche den verf. bei seiner arbeit geleitet haben, bezeichnet er in der vorrede als folgende: 1) Der lesestoff besteht aus zusammenhängenden lesestücken, aus denen die grammatischen erscheinungen induktiv entwickelt werden. Der wortschatz ist so gestaltet, dass er die spätere praktische verwertbarkeit zur voraussetzung hat. 2) An das lesestück schliessen sich sprechübungen. 3) Die schriftlichen übungen dürfen sich auf dieser stufe auf die blosse niederschrift eines durchgenommenen lesestückes und geringe variationen dieses stoffes beschränken. Um jedoch auch anderen wünschen gerecht zu werden, sind im anhang eine anzahl leichter aufgaben zu aufsätzen nebst einer anleitung zur abfassung derselben gegeben. 4) Was die übersetzungsübungen aus dem deutschen betrifft, so glaubte sie verf. im interesse der sicheren grammatischen schulung, zumal an lateinlosen anstalten, nicht übergeben zu dürfen. Sie schliessen sich indes eng an den französischen lesestoff an und bestehen grösstenteils aus zusammenhängenden stücken. 5) Die einübung der aussprache ist im anfangsunterricht die wichtigste aufgabe des lehrers. Deshalb ist mit absicht den wörtern nur in seltenen fällen und nur zur stütze des gedächtnisses die aussprache beigefügt. Der lehrer soll das französische lesestück stets zuerst vorlesen, während die schüler das buch geschlossen haben. Eine lautschrift und einen phonetischen vorkursus hält verf. für entbehrlich. Als hilfsmittel zur einübung der aussprache schlägt er die verwendung bunter kreide vor. 6) Der inhalt des lesebuches ist mit rücksicht auf die wünschenswerte konzentration des französischen unterrichts mit den anderen unterrichtsgegenständen ausgewählt.

Gegen diese grundsätze lässt sich im allgemeinen nichts einwenden, nur bedauere ich, dass der verf. ein so entschiedener gegner der phonetik ist. So fängt denn die 1. lektion auch, statt mit lauten, mit den *buchstaben* an, deren aussprache darauf erklärt wird. Diese einföhrung in den unterricht thut dem sonst recht praktisch bearbeiteten buch ganz entschiedenen schaden. Auch ich glaubte früher, phonetik und lautschrift aus dem unterricht fernhalten zu müssen, aber seitdem ich den französischen anfangsunterricht seit 5 jahren in der sexta einer lateinlosen anstalt erteilt habe, bin ich längst zu der überzeugung gelangt, dass man diese wichtigen hilfsmittel nicht entbehren kann, wenn man den schülern eine auch nur einigermaßen sorgfältige aussprache beibringen will. — In der 3. lektion (s. 5) hätte angedeutet werden müssen, dass es im französischen eigentlich gar keine deklination mehr gibt, sondern nur noch einen ersatz dafür mittelst der präpositionen *de* und *à*. — Sehr tadelnswert ist die gleichstellung französischer mit deutschen lauten, wie es lektion 4 (s. 7) geschieht, wo *ou*

= deutschem *u* und *eu* = deutschem *ö* gesetzt wird. Barbarisch ist auch das fremdwort *mouilliertes l* im deutschem. — S. 19 muss es heissen: „Die apposition *braucht* im französischen den artikel nicht zu haben“. Dem praktischen bedürfnis kommt der verf. entgegen, wenn er einzelne lesestücke aus französischen zeitungsn entnimmt, wie *Le feu* (s. 37), *Une terre française en Allemagne* (s. 44) aus dem *Figaro*, *Un accident* (s. 63) aus dem *Temps*.

Sehr hübsch ist die anleitung zur anfertigung kleiner freier französischer arbeiten (s. 66 f.), wie: *Ma fête, Nos repas, Un dîner dans un restaurant, Notre maison, Une excursion, Un incendie, Nos vignes, Une après-midi sur la glace*. Diese themata schliessen sich an bestimmte lesestücke an, und die ausführung derselben ist durch eine reihe französischer fragen nahegelegt. Nur wenn schon früh im unterricht mit solchen aufsätzen begonnen, den schülern aber auch eine streng methodische anleitung wie in diesem buche gegeben wird, kann man hoffen, dass auch die schüler der oberen klassen im stande sein werden, ihre gedanken ohne grobe verstösse in der fremden sprache auszudrücken.

Mit rücksicht auf die konzentration des unterrichts finden sich am ende des buches lesestücke im anschluss an den deutschen unterricht (wie märchen und anekdoten über Friedrich d. gr.), an den geschichtsunterricht (griechische und römische sagen), den geographischen unterricht (die erde, die berliner stadtbahn) und anschauliches (tiere, schwimmen, schlittschuhlauf u. s. w.). — Dass harmonie zwischen den einzelnen unterrichtsfächern und den lehrern unter einander herrschen muss, ist ja selbstverständlich, und von diesem gesichtspunkte aus ist die wahl der obigen lesestücke im grossen und ganzen auch zu billigen, wenn auch die geschichtlichen stücke zu einseitig nur die alte welt behandeln. Man sollte aber in der befolgung des obigen prinzipis nicht zu weit gehen und über der konzentration nicht dasjenige land und volk ganz vergessen, in dessen sprache der schüler durch das lehrbuch eingeführt werden soll, hier also Frankreich und die franzosen. Den deutschen schüler über die grenzen seines vaterlandes zu führen, ihm eine idee ihrer geschichte und ihrer nationalhelden zu geben, das muss immer in erster linie der leitende gesichtspunkt bei der auswahl des lesestoffs sein, denn wir treiben französisch, um mittels der kenntnis dieser sprache ein tieferes verständnis für die eigenart und den charakter des fremden volkes zu gewinnen.

Es bleibt mir noch übrig, über die systematische grammatik des vorliegenden buches zu sprechen. Wie ich schon vorher ausgeführt habe, ist der lautliche teil der schwächste, und so verstehe ich auch nicht, was verf. (s. 96) unter „mischvokalen“ (*voyelles mixtes*) versteht, und warum er *e sourd*, *eu*, *œu*, *u* als solche bezeichnet. Ein widerspruch ist es, wenn verf. (s. 99) sagt: „Das französische kennt, wie das deutsche, vier fälle“, und gleich dahinter: „Eine eigentliche deklination gibt es nicht“. — Die regel über die stellung des eigenschaftswortes (s. 105) ist ganz äusserlich gefasst,

ohne den eigentlichen psychologischen grund für die stellung des adjektivs aufzudecken. — Im übrigen ist der grammatische teil einfach und klar. —

Im anschluss an Wingeraths *Choix de lectures I* und *Lectures choisies* hat dr. C. This ein kleines elementarbuch verfasst, welches für den anfangsunterricht in solchen schulen bestimmt ist, die Wingeraths bücher zu grunde legen. Das in dem büchlein gebotene soll nur zur häuslichen wiederholung und befestigung des in der schule durchgenommenen und verarbeiteten grammatischen stoffes dienen.

Sehr richtig bemerkt der verf., dass er von einer französischen deklination nicht gesprochen habe, da es eine solche nicht gibt. Neu ist mir jedoch, dass man von einer feminin-bildung bei adjektiven nicht sprechen dürfe, „da wir zunächst kein historisches recht dazu haben, und dann auch weil eine allgemein durchgreifende regel nicht aufgestellt werden kann“ (vorrede s. IV). Im lehr gange selbst (§ 7) werden adjektive einer form, wie *sage*, und solche zweier formen unterschieden, wie *bon*, *bonne*. Darauf heisst es in einer anmerkung: „Bei den adjektiven zweier formen ist die auf *e* ausgehende die weibliche, die andere die männliche form“. Wie gesagt, die ganze erklärung in der vorrede ist mir hiernach einfach unverständlich! — Bei den konjugationsübungen will verf. bei der 3. person zunächst ein männliches bzw. weibliches *substantiv* als subjekt setzen und dann erst denselben satz mit dem pronomen *il*, *elle* ausdrücken, damit der schüler gleich daran gewöhnt werde, dass *il* nicht *er*, dem *elle* nicht *sie* entspricht. Ferner sind bei der konjugation das futur und konditional als *modi* gefasst und nicht, wie in den meisten grammatiken, als *zeiten*. Das letztere halte ich für richtiger. — Ungenau finde ich die fassung der regel s. 6: „Das mit *avoir* verbundene partizip ist *unveränderlich*“. — Der unterschied zwischen den fürwörtern *son*, *sa*, *ses* und *leur*, *leurs* (s. 9—10) wäre besser an französischen konjugationssätzen zu üben, anstatt durch eine vergleichung mit der deutschen ausdrucksweise, die doch den schüler nicht vor fehlern schützt. — Ein druckfehler findet sich s. 12, wo zu lesen ist: *Il est midi et demi*.

Elbing.

Dr. Block.

Dr. H. RAHN, *Neues lehr- und lesebuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen und verwandte anstalten*. 1. teil. Anhang: *Blancheneige, comédie en cinq actes* von L. Kophamel, vorsteherin der töchtertschule zu Velbert. Leipzig 1896. O. R. Reisland.

Dem wiederholt geäußerten wunsche der redaktion dieser zeitschrift nachgehend, will ich mich über vorgenanntes buch kurz fassen. In einem später erschienen „ausführlichen vorwort“ glaubt der verf. über die wege, die eingeschlagen hat, resp. eingeschlagen wissen will, besondere rechen schaft ablegen zu müssen. Etwas neues habe ich in diesem vorwort nicht entdecken können, oder glaubt der verf. etwa, die forderung: nicht radikale, sondern rationelle reform, zum ersten male auszusprechen? Mit sehr vielem bin ich durchaus einverstanden, mit manchem aber auch nicht. Dass wir

„nur durch grammatischen unterricht ein klares verständnis und eine korrekte handhabung der fremden sprache haben,“ das bestreite ich aufs allerentschiedenste. Dabei fragt es sich allerdings, was man unter „korrekter handhabung“ der fremden sprache versteht. Wie man dem, was man gewöhnlich „sprachgeist“ nennt, durch grammatik beikommen will, ist mir nicht klar. — Auf die nötige abwechslung beim unterrichtsstoff, auf die nötige sorgfalt und beschränkung in der auswahl der vokabeln wird u. a. mit recht nachdrücklich hingewiesen. Das buch selbst weist folgende teile auf: vorschule (zur bewältigung der lautlehre); A) lehr gang (mit vier abschnitten); B) grammatik; C) präparation; D) übersetzungsübungen; E) *Poésies*; F) sprechübungen; anhang: *Blancheneige*. Die dem lehr gang zu grunde liegenden „einfachen erzählungen, d. h. klare, inhaltsvolle geschichten, leichtverständliche und dabei nicht seichte anekdoten, gespräche, gedichte, rätsel u. s. w.“ (teils original-, teils eigens hergerichtete lesestücke), sind im allgemeinen gut gewählt und gut verarbeitet, mitunter vielleicht etwas zu umständlich. Ich glaube, dass man nach dem Rahnschen buch, wie nach so vielen andern, mit gutem erfolg unterrichten kann, und dass die resultate um so besser und sicherer sind, je selbständiger der lehrer den methodischen anweisungen des verf. gegenübersteht.

Giessen.

A. STOERIKO.

GIO. MELI, *Grundriss der italienischen grammatik* für schul- und privatgebrauch. 4. aufl. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1897. M. 1.25.

Der orthoepie ist, besonders in diesen letzten jahren, und mit recht, viel gewicht beigelegt worden, und sie macht den verfassern neuphilologischer lehrbücher nicht wenig mühe. Für das italienische z. b. bildet die richtige aussprache von *e* *ε*, *o* *ο* eine nicht zu unterschätzende schwierigkeit, und viele neuphilologen haben sich damit befasst. Nur eine von den zahlreichen schriften, die dieses thema behandeln, will ich als sehr bemerkenswert anführen, die *Über die offene oder geschlossene aussprache der vokale ε und o im italienischen* von dr. Th. Wohlfahrt. Über diese frage sagt G. Körting: „In der richtigen unterscheidung der beiden *e*- und *o*-laute besteht wohl die grösste der wenigen schwierigkeiten, welche die aussprache des schriftitalienischen dem ausländer darbietet, sie ist aber um so fühlbarer, als völlig durchgreifende regeln sich nicht aufstellen lassen und als ausreichende angaben in den lehr- und wörterbüchern fehlen.“¹

Es sollte also scheinen, als ob diese frage eine besondere behandlung erheische. Aber der verfasser dieses grundrisses der italienischen grammatik lehrt uns, wie man leicht aus der schlinge kommen kann, und ich freue mich, den verfassern von lehrbüchern das neue verfahren des herrn

¹ Vielleicht hat mein kleiner aufsatz über die aussprache des schriftitalienischen, welcher in dieser zeitschrift erschien, dazu beigetragen, die lösung der frage näher zu rücken. (Auch wir hegen diese hoffnung, haben aber bisher vergeblich erwartet, dass noch andere in dieser frage das wort ergriffen. D. red.)

Gio. Meli mitzuteilen. Ob *e* oder *o* offen oder geschlossen ausgesprochen wird, das ist eine „durchaus müßige frage“, „es wäre denn, man wollte auf die aussprache mehr zeit verwenden als auf die grammatik“. Also sprechen wir, wie uns der schnabel gewachsen ist, es ist immer richtig. Auch wie *s* und *z* im italienischen ausgesprochen wird, gibt unser grammatiker nicht an. Was kümmert ihn die orthoepie? Sagt doch Dante: *Opra natural è ch' uom favella, ma così o così natura lascia poi fare a voi secondo che v' abbellà*.

Die grammatik selbst ist nach der alten schablone zurecht gemacht, hat viele übungen und übersetzungen mit sätzen *à la* Ollendorf (wie *L' animale è amabile* „das tier ist liebenswürdig“), jedoch sind die regeln sorgfältig gefasst, aber auch zusammengepresst, so dass ihre anwendung ungenügend ist. Den unregelmässigen zeitwörtern ist viel zu wenig platz eingeräumt worden.

Nun kommt die frage: Kann dieser grundriss im unterricht gute dienste leisten? Wenn man denselben mit anderen ähnlichen älteren werken vergleicht, kann man die frage bejahen, aber unter der bedingung, dass der lehrer selbst so viel und gut italienisch kann, dass er im stande ist, den stoff zu erweitern und sich überall zu orientiren.

Noch eine weitere frage. Der autor gibt die betonung immer mit *accent grave* an: spricht er jeden betonten selbstlaut offen, oder glaubt er, dass die schüler, welche die betonung der betreffenden wörter nicht kennen, doch die aussprache ihrer vokale kennen? Aber ich vergass, dass er ja gar kein gewicht darauf legt!

Marburg.

ROMEO LOVERA.

VERMISCHTES.

ENGLISCHE WOCHENSCHRIFTEN POLITISCHEN INHALTS.

W. Earl Hodgson unterwarf vor kurzem in der *Fortnightly Review* die vier englischen wochenschriften: *The Saturday Review*, *The Spectator*, *The National Observer* und *The Speaker* einer kritik, in welcher sie alle vier zusammengefasst als denselben dienst heute leistend bezeichnet werden, den die alte *Saturday* allein zu leisten pflegte: *discourse all the topics of the day, and represent all the intellectual moods and tastes of the day. . . . The new function of the Reviews is to set the fashion in matters of intellectual moods and taste*. Es liege in der natur der dinge, dass *weekly Reviews inevitably and in Toryism*. Die *Saturday* lese sich wie von einem verfasser geschrieben vom anfang bis zu ende: *every article has the air of being written for the amusement of the writer's learned leisure rather than for the consideration of anybody else. . . . The contributors to The Spectator have a uniformity in the process of the thought, which is a much stranger phenomenon than any uniformity in manner of impression. . . . The Speaker gives one the impression of being highly self-conscious*

that weekly reviewers who can make modern radicalism presentable must be very superior persons indeed. . . . The spirit of The National Observer is that of revolt against convention.

F. D.

DIE REFORM IN HESSEN-NASSAU.

Auf dem achten neuphilologentag in Wien empfahl prof. Wendt, man solle Kassel zum versammlungsorte für 1900 wählen, u. z. auch deshalb, weil in Hessen-Nassau, der geburts- und hauptpflegestätte der reform, seit einiger zeit eine rückläufige bewegung eingetreten sei. Hierzu ist nicht ohne interesse zu erfahren, dass an der anstalt, welche direktor Quiehl jetzt leitet, u. a. noch Plätz gebraucht wird, während an seiner früheren anstalt, an welcher Quiehl die einföhrung von Kühn und Vietor-Dörr erreicht hatte, sein nachfolger dr. Harnisch die abschaffung dieser lehrbücher und ihren ersatz durch Strien und für englisch „durch eines der in der provinz bereits eingeföhrten lehrbücher“, ev. auch durch Bierbaum oder Ricken beabsichtigt, wie er durch ein besonderes rundschreiben an die direktoren aller höheren schulen der provinz kundgibt, die er auffordert, ihm ev. ihre geneigtheit zu gemeinsamem vorgehen mitzuteilen. Es wäre sehr dankenswert, wenn direktor dr. Harnisch sich entschliesse, die gründe für dieses vorgehen zu veröfentlichen.

Nachdem das obige geschrieben ist, geht uns durch herrn direktor Harnisch die abschrift eines briefes an herrn direktor Walter in Frankfurt mit der freundlichen erlaubnis zu, den brief an dieser stelle mitzuteilen. Wir machen gern davon gebrauch und lassen zum schluss ein paar bemerkungen unsrerseits folgen.

„Sehr geehrter herr kollege!

„Die erwägungen, von denen Sie in Ihrem heutigen schreiben ausgehen, haben natürlich auch meine kollegen und mich beschäftigt; sie haben uns aber nicht abhalten können, diejenigen beschlüsse zu fassen, die im interesse der anstalt notwendigerweise gefasst werden mussten.

„Kühn sowohl wie Vietor-Dörr sind bei uns 1889/90 eingeföhrte worden, also zu einer zeit, wo vielfach noch die hoffnung bestand, dass die neuere richtung in den lehrplänen eine weitergehende berücksichtigung finden würde, als sie nachher thatsächlich gefunden hat. Beide bücher sind auf ein rein imitatives unterrichtsverfahren berechnet, in dem die übersetzungsübungen keinen organischen bestandteil bilden, vielmehr auf die freie stilübung als naturgemässes endziel hingearbeitet wird. Sie wissen, dass die neuen lehrpläne (am allerwenigsten für die lateinlosen anstalten) soweit nicht gegangen sind, und alle versuche, daran etwas zu ändern, sind gescheitert.

„Die lehrbücher, auch die nach der neueren methode, haben sich daraufhin eins nach dem anderen der veränderten lage angepasst; wie ich höre, ist selbst Schmidt dabei, grammatik und übersetzungsstücke einzufügen. Dass wir in Kühns und Vietor-Dörres lesebüchern ein paar bücher behalten

haben, die nach wie vor auf ein rein imitatives verfahren zugeschnitten sind, ist im interesse anzustellender reformversuche gewiss freudig zu begrüssen, aber die brauchbarkeit dieser bücher für schulen, bei denen die praktische sprachbeherrschung nicht das einzige lehrziel bilden soll, muss darunter naturgemäss leiden. Bei uns haben sich thatsächlich grosse schwierigkeiten ergeben, die lehrplanmässigen forderungen, an die wir doch gebunden sind, mit Kühn ehrlich zu erfüllen.

„Und nicht bei uns allein! In der provinz ist selbst unter den lateinschulen, die Kühns lehrbücher benutzen, soweit ich sehe, keine einzige, die nicht daneben die Fischerschen übersetzungsstücke eingeführt und damit doch eigentlich die Kühnsche methode verunreinigt hätte. Auch wir haben uns in dieser weise zu helfen gesucht, *Fischer ist uns aber abgelehnt worden*, da er sich praktisch nicht zu bewähren scheint. Damit ist für unsere schule — und für unsere schule *allein* — eine unhaltbare lage geschaffen, und so bleibt uns nichts übrig, als daraus die konsequenz zu ziehen.

„Ihre befürchtung, dass unsere gegner in unserem beschluss einen schlag gegen die reform sehen könnten, vermag ich nicht zu teilen. Wenn wir bücher wie Bierbaum, Ricken und Strien als gegenvorschlag aufstellen, kann kein unbefangener von einem abschwanken von der reform reden. Die mehrheit unseres kollegiums wünscht, dass wir für eines der genannten bücher unterstützung finden und nicht zu dem in 4. linie stehenden Plötz-Kares zu greifen brauchen. Aber die Wendtsche taktik, sich mit einem kühnen saltomortale über alle zu recht bestehenden vorschriften hinwegzusetzen, würde dahin führen, dass wie bei gewissen politischen parteien vor lauter unentwegtheit der wortführer schliesslich keine partei mehr vorhanden ist. Meiner ansicht nach würde nichts die aussichten der reformbewegung schwerer schädigen können, als wenn anstalten, die nach der neuen methode unterrichten, durch hintansetzung der lehrplanmässigen forderungen sich in ihren leistungen blossstellen. Darum war unsere losung bei der ganzen frage: *reformstandpunkt, soweit er mit den lehrplänen vereinbar ist!* Weiter sollte niemand gehen, dem die reform am herzen liegt (versuche vorbehalten). Wer die lehrpläne missbilligt, soll sie mit wort und schrift in der fachlitteratur und in versammlungen bekämpfen, bis seine meinung durchdringt; so lange aber die vorschriften thatsächlich bestehen, sind *sie* in einem geordneten unterrichtswesen für die schulen massgebend, und nicht unsere etwaigen abweichenden persönlichen ansichten über dieselben.

„Dieser standpunkt scheint auch anderwärts richtig gewürdigt zu werden. Von durchaus reformfreundlicher seite wird mir geschrieben, man begrüesse es mit grosser freude, dass endlich jemand die einföhrung zeitgemässer lehrbücher in der provinz in die hand nimmt und damit den anstalten entgegenkommt, die noch an veralteten büchern festhalten, nur weil sie die in der provinz gebrauchten neueren bücher, die sich den lehrplänen nicht angepasst haben, nicht brauchen können. So leben wir der hoffnung, dass die sache der reform bei uns nach wie vor gut aufgehoben ist, und rechnen

bei unserem vorgehen auf die unterstützung der gesinnungsgenossen. Mit dem erreichbaren sich begnügen, ist die einzige praktische politik!

„Ich wäre Ihnen sehr verbunden, wenn Sie dieses schreiben auch Dörr und Kühn zugehen lassen wollten, damit unserem vorgehen keine falschen beweggründe untergeschoben werden.

„Sobald abschrift genommen ist, geht die sache weiter an kollegen Quiehl.

„Mit freundlichem gruss

Ihr ergebenster

(gez.) Harnisch.“

Wir bemerken zu dem inhalt dieses briefes das folgende.

Die in rede stehenden bücher und die von ihnen vertretene — mit nichten auf die praktische sprachbeherrschung als „einziges lehrziel“ gerichtete! — methode sind zwar vor dem erscheinen der lehrpläne von 1891 eingeführt, aber auch nachher jahre lang von dem provinzial-schul-kollegium in Kassel gestattet worden. Das von Walter in Frankfurt, Quiehl in Kassel und anderen reformern erreichte hat nicht nur — sagen wir ruhig: die bewunderung zahlreicher fachgenossen im in- und auslande, sondern wiederholt auch den beifall der aufsichtsbehörde gefunden. Wenn diese neuerdings der neuen methode sich nicht mehr gewogen zeigt, so hat dies vor allem in personalwechseln innerhalb des kollegiums seinen grund. Unter solchen umständen ist es begreiflich, wenn auch früher an der spitze der reform marschirende schulen die führerschaft lieber anderen überlassen. Noch gibt es aber reformer in Hessen-Nassau, die zu reformversuchen auch ferner bereit sind, — ja dringend verlangen, das ihrer überzeugung nach bessere nicht wieder gegen das schlechtere vertauschen zu müssen. Leider hat die behörde dahingehende einzelanträge (durchführung der freien arbeit statt der übersetzung im französischen) schon abgelehnt. Doch braucht man im hinblick auf die lehrpläne für höhere mädchenschulen von 1894 und besonders die neueste staatsprüfungsordnung von 1898 die hoffnung nicht aufzugeben. Hier ist die kenntnis der elemente der phonetik für jeden neusprachler zur bedingung gemacht, die seither als klausur vorgeschriebene übersetzung der freien arbeit gewichen. Glaubt man, diese neue generation von lehrern werde an dem von fach- und sachverständigen schon heute aufgegebenen vorurteil festhalten, dass eine wirkliche lautlehre vom übel und das übersetzen zumal *in* die — unbekannte sprache pädagogische weisheit sei?

Man wird sagen, wir hätten *pro domo* geredet. Wir haben nur die sache verteidigt, die wir für gut halten. Ob mit erfolg, das hängt nicht von uns ab. Wenn nicht — schade, dass die geschichte von Salomon de Caus nicht wahr ist. Sie bleibt immerhin tröstlich. Und die von Papin auch.

D. red.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI.

JANUAR 1899.

HEFT 9.

DIE NEUSPRACHLICHE REFORM IN BAYERN.

Es bestehen in Bayern z. z. (juni 1898) folgende mittelschulen¹: 40 gymnasien, 4 realgymnasien, 28 progymnasien, 14 meistens fünfklassige lateinschulen, 3 industrieschulen² und 51 realschulen. Sie unterstehen sämtlich unmittelbar dem ministerium des innern für kirchen- und schulangelegenheiten; dieses richtet auch ausschliesslich neue schulen dieser art ein und ernennt, versetzt und befördert ausschliesslich die an ihnen angestellten rektoren³ und lehrer, ohne dass den städten oder regierungsbezirken eine wesentliche einwirkung darauf zustünde. Nur *ob* in einer stadt eine neue realschule, eine neue lateinschule oder ein neues progymnasium⁴ errichtet werden soll, hängt von der betreffenden stadt oder dem regierungsbezirk — meistens von beiden zugleich — ab, da diese den grössten teil der kosten hierfür aufzubringen haben. Wenn sie aber sich einmal zu den ordnungsmässigen kosten der neuen schule verpflichtet haben, so bleibt für sie weiter nichts mehr zu thun; alles übrige ist sache des ministeriums. Für alle anstalten der nämlichen gattung gilt die vom ministerium aufgestellte schulordnung; es werden also im ganzen land in der nämlichen klasse die nämlichen lehrfächer in der

¹ Mittelschulen in Bayern = mittel- und höhere schulen in Norddeutschland.

² Eine art oberrealschule in fachabteilungen: mechanische, chemische und bau-abteilung.

³ = direktoren in Norddeutschland.

⁴ Neue vollgymnasien entstehen in der regel dadurch, dass ein schon vorhandenes progymnasium zu einem vollgymnasium erweitert wird; dies ist sache des staates.

nämlichen anzahl von wochenstunden nach dem nämlichen lehrprogramm gelehrt; letzteres bestimmt sowohl dem ziele wie dem umfang nach und in der hauptsache auch in den einzelheiten genau den gang des unterrichts¹; es ist ausdrücklich verboten, von der durch die schulordnung festgesetzten reihenfolge des pensums abzuweichen, so dass z. b. in der dritten klasse der realschule (quarta),² für welche die vorschrift bezüglich des französischen unterrichts lautet: „die wichtigsten regeln der syntax (*subjonctif*, *participe passé*, *infinitif*, rektion)“, durchaus nicht etwa das *participe passé* und der *infinitif* vor dem *subjonctif* durchgenommen werden dürfen. Ferner finden die gegen ende des schuljahrs³ stattfindenden absolutorialprüfungen in ihrem schriftlichen teil in der weise statt, dass alle abiturienten der nämlichen schulgattung, d. i. aller gymnasien, aller realschulen u. s. w., im ganzen lande an demselben tag zu derselben stunde dieselbe aufgabe bearbeiten. Diese aufgaben werden vom ministerium bestimmt und in versiegelten umschlägen den einzelnen anstalten in der nötigen anzahl gedruckter exemplare zugesandt; die umschläge werden erst zur festgesetzten stunde vor den augen der abiturienten geöffnet.

Diese straffe zentralisirung und die davon herrührende gleichheitlichkeit innerhalb jeder einzelnen schulgattung lassen der individualität des lehrers keinen allzu grossen spielraum. Dazu kommt noch, dass er seine lehrbücher auch nur aus der zahl der vom ministerium zum gebrauch beim unterricht zugelassenen wählen darf, diese zahl aber sehr beschränkt ist. So stehen⁴ als lehrbücher des französischen an den gymnasien und realgymnasien nur Breymann-Möller,⁵ Wohlfarth⁶ und von

¹ Die pfälzischen gymnasien, progymnasien und lateinschulen bilden insofern eine leichte ausnahme, als an ihnen französisch (bei den meisten allerdings nur in fakultativer weise) einige jahre früher begonnen wird als im eigentlichen Bayern.

² Die klassen werden in Bayern von unten nach oben durchnummerirt; die sexta heisst die 1., die oberprima die 9. klasse.

³ In Bayern am 14. juli.

⁴ Nach dem stand vom herbst 1896; ein neueres verzeichnis steht mir nicht zur verfügung.

⁵ München, Oldenbourg. Eine kurze besprechung der ausgabe B findet sich in den *Neueren Sprachen* II, 46.

⁶ München, Riedel.

K. Plötz die *Elementargrammatik* und die *Kurzgefasste systematische grammatik* nebst dem *Methodischen lese- und übungsbuch* zur verfügung, an den realschulen Breymann-Möller, Plötz-Kares, sowie von Karl Plötz die *Elementargrammatik*, das *Elementarbuch* und die *Schulgrammatik* in ihrer kürzeren fassung nach G. Plötz-Kares. Im englischen sind als lehrbücher genehmigt: für die realgymnasien Deutschbein, Gesenius, Nader-Würzner und Sonnenburg, für die realschulen Deutschbein, Glauning und Tendering. Daneben sind allerdings auch mancherlei lesebücher, chrestomathien und übersetzungsbücher zum gebrauch zugelassen, aber sonst weiter keine lehrbücher. Man kann natürlich anträge auf zulassung noch anderer lehrbücher stellen, allein da eine sehr eingehende begründung dieser anträge verlangt und ihnen trotzdem nicht immer stattgegeben wird, so wird die stellung derartiger anträge im allgemeinen lieber unterlassen.

Der lehrer hat in der regel genug damit zu thun, die vorschriften der schulordnung genau zu erfüllen, und es wird ihm unmöglich sein, darüber hinaus liegende ziele zu verfolgen, oder den dort gesteckten ziele auch auf einem etwas abweichenden wege zuzustreben. Wie weit also die reform in Bayern eingedrungen ist und überhaupt z. z. eindringen kann, hängt wesentlich von den diesbezüglichen anschauungen des ministeriums und seiner berater ab, die z. t. in den schon oben mitgeteilten verzeichnissen der zum gebrauch zugelassenen lehrbücher, mehr jedoch noch in den jetzt geltenden schulordnungen ihren ausdruck finden. Es seien deshalb im folgenden die wichtigsten schulordnungen des bayrischen mittelschulwesens (gymnasien, realgymnasien, realschulen) auszugsweise mitgeteilt, soweit sie sich mit den modernen fremdsprachen befassen.

In der schulordnung für die gymnasien (vom 23. juli 1891) heisst es:

„Durch den unterricht im französischen¹ sollen die schüler *grammatische sicherheit*² und einen *hinreichenden wortschatz* gewinnen, so dass sie die fähigkeit erlangen, französische schriften zu verstehen und deutsche texte mit einiger gewandtheit in das

¹ UII — O I 3 + 3 + 2 + 2 st.

² Die hervorhebungen stammen vom unterzeichneten.

französische zu übersetzen. Besonderes gewicht ist auf *richtige aussprache* zu legen; auch sind die schüler an den laut der fremden sprache und an rasche auffassung des gesprochenen zu gewöhnen.

„Der grammatische unterricht umfasst in der sechsten klasse [U II] die formenlehre mit inbegriff der notwendigsten regeln über wortstellung, aber mit ausschluss der unregelmässigen verba, in der siebenten klasse [O II] die unregelmässigen verba und die einfachen regeln der syntax, in der achten klasse [U I] die gesamte syntax. Zur einübung der grammatischen regeln dienen stufenweise gesteigerte und bis in die oberste klasse fortgesetzte *übersetzungen*. An diese schliessen sich diktate und sprechübungen. Bei der erklärungen und analyse der lesestücke ist es *ratsam*, dass sich der lehrer *thunlichst der französischen sprache bediene*, indem er anfänglich dem französischen rasch das deutsche folgen lässt, später, wenn die schüler an die auffassung der französischen sprache gewöhnt sind, diese allein gebraucht.

„Die lektüre beschränkt sich in den beiden unteren klassen auf das lesebuch oder eine chrestomathie. Kurze erzählungen, fabeln u. s. w. sind auswendig zu lernen und mit sorgfältiger beachtung der richtigen aussprache vorzutragen.

„In den beiden oberen klassen werden grössere abschnitte aus einer chrestomathie oder zusammenhängende, gut gewählte stücke aus den schriftstellern der klassischen periode oder der modernen zeit gelesen, wie etwa Montesquieu (*Considérations*), Voltaire (*Charles XII*), Michaud (*I^{ere} croisade*), Ségur (*Napoléon*), Guizot (*Charles I^{er}*), Villemain (*Cours*), Mignet (*Révolution*), Thiers (*Expédition d'Égypte, Campagne d'Italie*), Lanfrey (*Napoléon*), ebenso geeignete dramen von Racine, Corneille, Molière, Scribe, Sandeau.“

Für das englische (an den gymnasien nur fakultativ) gelten dieselben grundsätze.

Gegenüber der dieser vorhergehenden schulordnung (vom 20. august 1874) besteht der fortschritt darin, dass dem lehrer geraten wird, sich bei der analyse und erklärungen der lesestücke thunlichst der französischen sprache zu bedienen, sowie darin, dass manche vorschrift präziser gefasst ist. Im übrigen stimmen beide schulordnungen oft wörtlich überein. Übrigens war schon am 15. juli 1885 in einem nachtrag zu der älteren schulordnung

ausgesprochen worden, „dass bei dem unterricht in den modernen sprachen der lehrer den charakter derselben als lebende sprachen im auge behalten und darauf sehen soll, dass die schüler so weit als nur immer möglich den praktischen gebrauch der sprache im hören und sprechen erlernen“.

Man wird diese letztere bestimmung als eine dürftige konzession an die damals gerade in ihrer hochflut befindliche reformbewegung auffassen dürfen. Wie man oben schon gesehen hat, hat sechs jahre später die neue schulordnung keine weiteren schritte in der richtung der reform gemacht, sondern ist auf dem erreichten stand stehen geblieben.

Ähnlich verhält sich's auch beim realgymnasium. Dessen schulordnung (vom 3. september 1891) schreibt vor:

„Dem unterricht im französischen¹ ist das ziel gesetzt, den schülern eine bis zur *korrekten übersetzung aus dem deutschen* in das französische gesteigerte kenntnis der französischen sprache beizubringen, dieselben mit den hauptsächlichsten werken der klassischen französischen litteratur bekannt zu machen und sie zum *mündlichen gebrauch der französischen sprache* in dem für den verkehr im allgemeinen zu beanspruchenden umfange zu befähigen.

„Der französische unterricht soll auf *solider grammatischer grundlage* aufgebaut werden. An jedes kapitel der grammatik schliesst sich zur einübung der erlernten regeln eine hinreichende anzahl von *schriftlichen und mündlichen übersetzungen aus dem deutschen ins französische*. In der achten und neunten klasse [U I und O I] haben die schüler *briefe und aufsätze in französischer sprache* auszuarbeiten. Die in den schriftlichen übungen vorkommenden wörter sind auswendig zu lernen.

„In der fünften und sechsten klasse [O III und U II] sind belehrende stücke aus einem gediegenen lesebuch nach genauer erklärung teilweise nachzuerzählen, teilweise zurückzuübersetzen, oder es ist deren inhalt kurz anzugeben.

„*Sprechübungen* sind in allen klassen vom leichteren zum schwierigeren fortschreitend vorzunehmen; der stoff dazu ist teils aus dem gelesenen, teils aus einem vokabular zu nehmen,

¹ U III — O I, 4 + 4 + 3 + 3 + 3 + 3 st.

teils auch frei zu wählen aus der geschichte und anderen, dem anschauungskreis der schüler naheliegenden gebieten.

„In den beiden obersten klassen ist der *unterricht in französischer sprache* zu erteilen.

„Ein hauptgewicht muss bei dem gesamten unterricht auf eine *korrekte und reine aussprache* gelegt werden.“

Für das englische¹ gelten dieselben grundsätze, doch wird die erteilung des unterrichts in englischer sprache auf die oberste klasse eingeschränkt.

Im grossen ganzen lautete die frühere schulordnung (vom 20. august 1874) ebenso; die übereinstimmung zwischen den beiden schulordnungen ist meistens sogar eine wörtliche. Neu ist nur die in dem ersten absatz enthaltene festsetzung des unterrichtszieles, sowie dass in I briefe und aufsätze in französischer sprache auszuarbeiten sind.

Die beiden jetzt geltenden schulordnungen für die gymnasien und realgymnasien sind also von der reform nicht sehr angekränkt. Mehr beeinflusst von den reformforderungen zeigt sich die um drei jahre später erlassene schulordnung für die real-schulen (vom 11. september 1894). In dieser heisst es in bezug auf das französische²:

„Das anzustrebende lehrziel ist:

a) Sicherheit im verstehen eines angemessenen französischen textes;

b) korrektheit im schriftlichen gebrauch des französischen;

c) ein gewisser grad von raschheit im auffassen des gesprochenen, verbunden mit einiger fertigkeit im freien mündlichen ausdruck. Insbesondere ist auch die erwerbung einer reinen und richtigen aussprache anzustreben.“

In den erläuterungen wird hierzu noch ausdrücklich gesagt, dass das bemühen des lehrers darauf zu richten sein werde, dass die schüler mehr und mehr zu einem fliessenden ausdruck der im bereich der französischen lektüre liegenden gedanken gelangen, so dass schliesslich der *verkehr mit den schülern völlig in französischer sprache* stattfinden kann.

¹ U II — O I, 4 + 3 + 3 + 3 st.

² VI — U II, 6 + 6 + 5 + 4 + 3 + 3 st.

Die schulordnung fährt weiter:

„Zur erreichung dieses lehrzieles dienen:

a) eine *in allen klassen betriebene lektüre*, zu der in den unteren klassen das lehrbuch oder eine chrestomathie, in den beiden oberen klassen passende ausgaben französischer literaturwerke benützt werden, z. b. Michaud (*I^{ère} croisade*), Galland (*Ali Baba*), X. de Maistre (*La jeune Sibérienne*), Ségur (*Napoléon*), Souvestre (*Au coin du feu, L'éclusier de l'ouest*), Lafontaine (*Fables*), Racine (*Athalie*), oder eine passende poetische anthologie;

b) die *auf induktivem wege zu erwerbende kenntnis der wesentlichsten gesetze der grammatik*, die in den unteren klassen aus den beispielen und übungen des lehrbuches, in den beiden oberen vermittelt der übersetzung zusammenhängender deutscher stücke ins französische erworben wird.“

Diese etwas verunglückte ausdrucksweise ist in den erläuterungen dahin korrigirt, dass die gesetze der grammatik aus der übersetzung französischer sätze und stücke abgeleitet und durch die übersetzung zuerst einzelner deutscher sätze, später zusammenhängender stücke eingeübt werden sollen.

„c) Die regelmässige übung im schreiben von *diktaten*, die von der ersten klasse [VI] eventuell mit einzelsätzen beginnend in immer steigender schwierigkeit bis zur sechsten klasse [U II] fortgesetzt werden.

„Wird nach vorgenommener korrektur des geschriebenen der in den diktaten gebotene stoff durch passende fragen von seiten des lehrers, die der schüler (anfangs mit den worten des diktats, später in freierer weise) zu beantworten hat, satzweise durchgesprochen, so wird durch diese übung mit der zeit einige fertigkeit im mündlichen ausdruck erreicht.

„Es empfiehlt sich zu diesem zweck, *den stoff der diktate vorzugsweise der erzählenden stilart zu entnehmen*. Ferner lassen sich sprechübungen durch abfragen des inhalts eines durchgenommenen deutschen übungsstückes mit zusammenhängendem inhalt anstellen.

„Bei dem grammatischen lehrstoff ist absolute vollständigkeit keineswegs anzustreben.“

Über das englische¹ fasst sich die schulordnung kürzer, indem sie sich dabei auf die bestimmungen für das französische bezieht, mit denen die für das englische im grossen ganzen übereinstimmen. Doch ist hier weggelassen, dass der schüler „gesprochenes mit einem gewissen grad von raschheit auffassen und einige fertigkeit im freien mündlichen ausdrück“ haben soll: die sprechübungen, die im französischen ausdrücklich vorgeschrieben sind, sind hier fakultativ; es heisst: an die übersetzungen aus dem deutschen und die diktate „können sich die beim französischen vorgeschriebenen sprechübungen anschliessen“.

Diese bestimmungen sind gegenüber der älteren schulordnung für die realschulen (vom 29. april 1877) ein erheblicher fortschritt, wo der französische unterricht „auf solider grammatischer grundlage“ aufgebaut werden musste, wo von der in allen klassen zu betreibenden lektüre gar nicht die rede war, wohl aber von den durch alle klassen fortschreitenden übersetzungen in die und aus der fremdsprache, und wo die induktive methode beim grammatischen unterricht noch keine erwähnung fand. Die neue schulordnung für die realschulen ist, wie man bereits bemerkt haben wird, auch ein fortschritt gegenüber den nur um drei jahre älteren schulordnungen für die gymnasien und die realgymnasien. Sie atmet viel mehr den geist der reform als diese letzteren. Angenehm berührt an den neuen schulordnungen überhaupt, dass sie, was früher nicht geschehen war, dem unterricht wenigstens ziele stecken, wenn auch diese ziele selbst nicht einwandfrei sind und ihre formulirung nicht immer präzis genug ist.

Zwei seelen wohnten, wie man am deutlichsten bei der realschule sieht, in der brust des mannes, der diese neuen schulordnungen für die modernen sprachen schuf: einerseits wollte er den forderungen der reform nach möglichkeit rechnung tragen, andererseits wollte er aber auch das alte, bis dorthin allein giltige, nicht missen. Und so nahm er frischweg beide in seine schulordnungen auf. Mag der lehrer sehen, wie er damit fertig wird.

Man könnte nun denken, dass wenigstens in der praxis des unterrichts ein entschlossener reformfreund das schwergewicht auf die reformforderungen verlegen könnte. Leider stellen sich

¹ O III und U II, 5 + 5 st.

da hindernisse anderer art entgegen, hindernisse, die aus den absolutorialprüfungen herrühren. Bei diesen besteht nämlich die ursprünglich wohl gut gemeinte, im ganzen aber doch wunderbare einrichtung, dass der mündliche teil der prüfung denjenigen schülern erlassen werden kann, bei welchen sowohl in der schriftlichen prüfung als auch im jahresfortgang die leistung in keinem gegenstand mit „ungenügend“ bezeichnet worden ist und das arithmetische mittel aus den durchschnittszahlen der schriftlichen prüfung und des jahresfortgangs nicht mehr als II, 59¹ beträgt. Aus naheliegenden gründen werden thatsächlich immer fast alle schüler, die diesen bedingungen entsprechen, vom mündlichen examen befreit. Das sind nun meistens mehr wie die hälfte, oft zweidrittel oder dreiviertel der schüler, so dass nur das schlechtere drittel oder viertel zum mündlichen examen kommt. Die folge davon ist, dass der mündliche teil der prüfung nicht mehr den charakter eines integrierenden teiles der gesamtprüfung trägt, sondern als ein zwar leider notwendiges, aber zugleich doch recht unangenehmes anhängsel zum eigentlichen examen, eben dem schriftlichen teil, empfunden wird. Da das absolutorialexamen aber ein wichtiges, vielleicht sogar das hauptmaterial zur beurteilung der leistungen der schule als ganzes, sowie der schüler und der lehrer im einzelnen liefert, so ist klar, dass die starke betonung, die auf den schriftlichen teil der prüfung gelegt ist, auf den unterricht in den vorhergehenden klassen zurückwirken muss. In den neueren sprachen nun werden beim absolutorium ausschliesslich übersetzungen in die fremde sprache verlangt²; dieselben enthalten häufig erhebliche grammatische und stilistische schwierigkeiten, so dass eine korrekte übertragung oft für den lehrer, manchmal sogar für den gebildeten franzosen oder engländer nicht leicht ist. Das letztere ist keine blosse phrase: bei meinem aufenthalt in England vor einigen jahren habe ich die bayerischen ab-

¹ Die zensuren sind I sehr gut, II gut, III genügend, IV ungenügend. Zwischennoten dürfen nicht gegeben werden.

² Die bayerischen absolutorialaufgaben sind gesammelt bei Stahel in Würzburg erschienen, II. heft: *Aufgaben aus dem deutschen, französischen und englischen*. Eine übersetzung der französischen und englischen aufgaben hat Steuerwald veröffentlicht: Stuttgart, Roth. Diese übersetzung ist in den *Neueren Sprachen* I, 235 kurz besprochen.

solutorialaufgaben für das englische unter mithilfe eines englischen, deutsch sprechenden kollegen übersetzt. Es kamen häufig stellen vor, die auch dem engländer schwierigkeiten machten, nicht weil er etwa den deutschen text nicht verstanden hätte — er konnte mindestens so gut deutsch wie ich englisch, hatte auch ein semester in Leipzig studirt —, sondern weil er einen vollständig treffenden ausdruck für den deutschen gedanken nicht finden konnte. Es ist das ja ein übelstand, der vielen übersetzungsübungen anhaftet, mögen sie aus einzelsätzen bestehen oder aus zusammenhängenden stücken. Dass derartige übersetzungsübungen vom deutschen in die fremdsprache auch den lehrern grössere schwierigkeiten bereiten, als offen zugegeben wird, ist aus der thatsache zu schliessen, dass zu den meisten viel gebrauchten übersetzungs-lehrbüchern, wie Plötz, Deutschbein u. s. w., schlüssel erschienen sind, die z. t. schon bei höheren auflagen angelangt sind; so erschien z. b. der schlüssel zur *Schulgrammatik* von K. Plötz 1893 in 7. auflage! Man wird nicht annehmen, dass es nur die bequemlichkeit ist, die die lehrer veranlasst, sich diese schlüssel anzuschaffen; man wird vielmehr ein wirkliches bedürfnis hiefür annehmen müssen. Wie kann man aber vom schüler etwas verlangen, das der lehrer selbst nicht kann? Man wird vielleicht einwenden, dass im falle der absolutoriaaufgaben eine so weit gehende genauigkeit nicht verlangt werde. Aber einerseits wird bei den realgymnasien ausdrücklich korrekttheit bei der übersetzung verlangt, andrerseits aber muss man doch dagegen fragen, wo denn bei dem stark subjektiven element, das z. b. beim gebrauch der präpositionen, der synonyma u. ä. m. zur geltung kommt, die grenze zwischen dem dem schüler noch zu erlaubenden und dem ihm anzustreichenden zu ziehen sei? In der praxis hilft man sich, da man muss, so gut es gehen mag, darüber weg. Aber es liegt doch die frage nahe, ob es nicht besser wäre, anforderungen, die, wie man *a priori* schon vermuten kann, und wie man *a posteriori* aus genügend langer erfahrung bestimmt weiss, eigentlich doch nicht erfüllt werden können, lieber gleich ganz aufzugeben, oder doch wenigstens nicht zum fast alleinigen massstab für die endleistungen von lehrer und schüler zu machen.

Ich kehre nach dieser abschweifung, die mir der gütige leser im interesse der reform verzeihen möge, zu den bayerischen

schulen zurück. Die thatsache, dass als letztes ende des unterrichts vom schüler hauptsächlich nur eine schriftliche übersetzung in die fremdsprache mit mehr oder minder vielen grammatischen und stilistischen schwierigkeiten verlangt wird, drückt dem ganzen unterricht schon von anfang an ihr gepräge auf. Der lehrer verlegt natürlicherweise von anfang an im unterricht den schwerpunkt auf die deutsch-fremdsprachlichen übersetzungen. Die andern vorgeschriebenen übungen werden wohl auch getrieben, aber sie stehen nicht im mittelpunkt des unterrichts, in diesem steht trotz allem und allem eben immer wieder die übersetzung in die fremde sprache. Es mag eben kein lehrer durch eine geringerwertige behandlung dieser letzteren sich und seine schüler der gefahr aussetzen, bei der einzigen gelegenheit, wo sie offiziell zeigen können, was sie zu leisten im stande sind, d. i. eben beim schriftlichen teil des absolutoriums, schiffbruch zu leiden. Ich meine damit nicht, dass jedem lehrer dieses abhängigkeitsverhältnis seines unterrichtsbetriebes vom absolutorialexamen gerade so deutlich zum bewusstsein gelangt; aber im hintergrunde des unbewussten schlummert es gewiss und wirkt von dort aus nicht minder stark auf die gestaltung seines unterrichts ein. Dass die vorstehenden ausführungen nicht etwa bloss leere deduktionen sind, sondern auch den thatsächlichen verhältnissen so ziemlich entsprechen,¹ dafür geben die an den verschiedenen anstalten benützten lehrbücher ein beredtes zeugnis. Es folge deshalb im nachstehenden eine aus den betreffenden jahresberichten gezogene zusammenstellung der im jahre 1896/97 an den bayerischen mittelschulen benützten fremdsprachlichen lehrbücher.

An den 51 realschulen werden allerdings am meisten die auf dem boden einer mässigen reform stehenden lehrbücher von Breymann-Möller (21 mal) gebraucht; dann kommen aber gleich die alten bücher von K. Plötz, seine *Elementargrammatik* 11 mal, sein *Elementarbuch* 6 mal, seine *Schulgrammatik*² 21 mal, in kürzerer fassung 11 mal, und die *Kurzgefasste systematische*

¹ Sie decken sich ganz mit von mir und anderen in Preussen gemachten erfahrungen. F. D.

² Sie ist allerdings seit mehreren jahren von der liste der zugelassenen lehrbücher gestrichen (s. oben). Dass sie trotzdem noch so viel gebraucht wird, ist wohl als übergangszustand aufzufassen.

grammatik mit dem *Methodischen lese- und übungsbuch* 3 mal. An dritter stelle stehen die bücher von Gustav Plötz und Kares: *Elementarbuch C* 13 mal, *Sprachlehre* 7 mal, *Übungsbuch B* 5 mal, *A* 3 mal, *C* 1 mal. Die Karl Plötzschen sind allerdings an 8—10 anstalten in der abschaffung begriffen, teils zu gunsten von G. Plötz und Kares, teils zu gunsten von Breymann-Möller, die *Schulgrammatik* auch zu gunsten der G. Plötz-Kareschen bearbeitung in kürzerer fassung. Man erkennt das daran, dass in den untersten klassen bereits diese im gebrauch sind, während in den höhern klassen noch jene benützt werden. Die 4 realgymnasien verwenden 3 mal die *Kurzgefasste systematische grammatik* mit dem *Methodischen lese- und übungsbuch*, 1 mal die *Elementargrammatik* von K. Plötz und darauf folgend die *Sprachlehre* von G. Plötz-Kares mit dem *Übungsbuch A*. An den gymnasien herrscht gleichfalls die *Kurzgefasste systematische grammatik* mit dem *Methodischen lese- und übungsbuch* (21 mal, an 5 anstalten in der abschaffung begriffen), dann kommt Wohlfarth (15 mal), der im grossen ganzen Plötz-Kares ähnelt, Breymann-Möllers bücher für die gymnasien (5 mal) und endlich die alte *Schulgrammatik* (3 mal). An den 28 progymnasien ist die *Elementargrammatik* von K. Plötz 13 mal im gebrauch, dann kommt die *Kurzgefasste systematische grammatik* mit dem *Methodischen lese- und übungsbuch* an 9, das *Elementarbuch* von Karl Plötz an 3, Wohlfarth an 3, Breymann-Möller an 2 anstalten. Addirt man die einzelnen zahlen, so erhält man folgende übersicht. Im ganzen wird gebraucht:

K. Plötz, <i>Elementargrammatik</i>	25 mal
„ <i>Elementarbuch</i>	9 „
„ <i>Schulgrammatik</i>	24 „
„ <i>Schulgrammatik</i> in k. f.	11 „
„ <i>Kurzgefasste syst. gramm.</i>	} je 36 „
„ <i>Methodisches lese- und übungsbuch</i>	
G. Plötz-Kares, <i>Elementarbuch C</i>	13 „
„ <i>Sprachlehre</i>	8 „
„ <i>Übungsbuch A, B, C</i>	10 „
Breymann-Möller	28 „
Wohlfarth	18 „

Fasst man die *Elementargrammatik* oder das *Elementarbuch* von K. Plötz mit dessen *Schulgrammatik* als einen zusammen-

gehörigen lehrgang auf, wie es wohl auch den thatsächlichen verhältnissen entspricht, und ebenso die *Kurzgefasste systematische grammatik* mit dem *Methodischen lese- und übungsbuch*, so gewinnt man etwa 70¹ K. Plötzsche lehrgänge, denen höchstens 64¹ unterrichtsgänge einer z. t. sehr gemässigten reform gegenüberstehen. Aber, wie schon oben bemerkt, sind die ersteren in der abnahme begriffen, so dass zu erwarten steht, dass das bild in einigen jahren zu gunsten der letzteren sich verschoben haben wird. Freilich ist das verhältnis dann immer noch etwa 55 : 79, wenn wir die 15 anstalten berücksichtigen, in denen K. Plötz z. z. abgeschafft wird.

Im englischen herrscht unbestritten Deutschbein, in der ausgabe A an 26 realschulen, 9 gymnasien und 2 realgymnasien, in der ausgabe B an 13 realschulen, 9 gymnasien und 1 realgymnasium, in der kürzeren ausgabe für gymnasien an 9 gymnasien, im ganzen also 69 mal. Daneben findet sich nur vereinzelt Sonnenburg 4 mal, Tendering 2 mal, Glauning 4 mal, Plate-Kares 3 mal u. s. w. Da das englische an gymnasien nur fakultativ ist und aus demselben dort im absolutorium nicht geprüft wird, so haben die lehrer hier grössere freiheit. Dies findet seinen ausdruck in einer grössern mannigfaltigkeit der lehrmittel, so findet sich Hausknecht, *The English Student*, 3 mal, Dubislav-Boek 1 mal, Zimmermann-Gutersohn 1 mal, Gesenius-Regel 1 mal u. n. a.

Die, wenn auch nur langsame zunahme in der verwendung von büchern, die eine mässige reform vertreten, zeigt, dass viele der bayerischen lehrer der reform nicht unfreundlich gegenüberstehen. Die meisten mögen wohl mit ihr sich innerlich gar nicht näher auseinandergesetzt haben, da bei der genauen vorzeichnung des unterrichtszieles, sowie auch der dahin führenden wege, die zudem beide von denen der reform weit abliegen, dies von nur geringem wert erscheinen mag. Immerhin zeigt die benützung von büchern wie Hausknecht, *The English Student*,

¹ Damit die summe der lehrgänge (134) mit der der anstalten (123) in übereinstimmung kommt, hat man von jenen zunächst die 15 anstalten zu subtrahiren, die gerade im übergang von dem einen zum andern lehrgang sich befinden, da sie doppelt gezählt sind, und dann noch einige anstalten zu addiren, die, trotzdem es ausdrücklich vorgeschrieben ist, in ihren jahresberichten keinen aufschluss über die benützten lehrbücher geben.

oder gar dem ergänzungsheft zu Beyer-Passy als lesebuch, wie ich es an einer realschule mit dem K. Plätzschen *Elementarbuch* als lehrbuch gefunden habe, dass die reform wenigstens an manchen bayerischen lehrern nicht spurlos vorübergegangen ist. Darauf deuten vereinzelt auch bemerkungen wie die folgende: „Die schüler wurden angeleitet, die sprachlichen erscheinungen an musterbeispielen selbst zu entwickeln“. Das gymnasium, in dessen jahresbericht sie steht, verwendet die *Kurzgefasste systematische grammatik* und das *Methodische lese- und übungsbuch* von K. Plätz beim unterricht. Ähnliche bemerkungen finden sich mehrfach. Endlich sind die rezensionen, die sowohl die *Bayerische zeitschrift für realschulwesen* als auch die vom bayerischen gymnasial-lehrerverein herausgegebenen *Blätter für das gymnasial-schulwesen* über bücher mit gemässiger und fortgeschrittener reformrichtung bisher gebracht haben, gegen diese durchaus nicht schroff ablehnend, meistens etwas kühl, vereinzelt sogar zustimmend. So werden z. b. die Hölzelschen wandbilder und die mehrfach dazu umgearbeiteten hilfsbücher in der erstgenannten zeitschrift sehr günstig besprochen, und die anschauungsmethode überhaupt wird sympathisch behandelt. Auch Bierbaum findet im III. bd. der neuen folge derselben zeitschrift s. 192 eine empfehlende besprechung. In einer rezeension über Deutschbein, ausgabe B, heisst es z. b. (ibid. III, s. 188): „Den ausgesprochenen anhängern der reform konnte Deutschbein nie ganz gerecht werden; aber denen, die bei edler begeisterung für die vorteile der fortschritte im sprachunterricht mit tausenderlei verhältnissen und umständen zu rechnen wissen, schrieb er es zum danke, und diesen gehören meines wissens die meisten bayerischen neuphilologen an.“ Zum schluss einer besprechung von Münch-Glauning, *Didaktik und methodik des französischen und englischen unterrichts*, findet sich folgende stelle (ibid. IV, 303): „Bezüglich der reformbewegung will ich nur noch darauf hinweisen, dass mir das buch dieser beiden schulmänner typisch für einen gewissen stillstand in der reform zu sein scheint; verschiedene neue ideen werden jetzt zurückgewiesen, die vor einigen jahren eifrig verfochten und als massgebend hingestellt wurden. Übrigens komme ich immer wieder zu dem schluss, dass die reform mit allen ihren konsequenzen für den betrieb in unsern mittelschulen nicht anwendbar ist; wie jedoch der

richtige mittelweg. für den einen in etwas mehr fortschrittlicher, für den andern in gemässigter weise eingeschlagen werden kann, — dafür gibt das vorliegende buch die beste anleitung.“ In der besprechung von Quiehl, *Französische aussprache und sprachfertigkeit*, die 1894 kurz vor der neuen realschul-ordnung erschienen ist (ibid. II, 156) heisst es gar zum schlusse: „Zur richtigen würdigung der Quiehlschen ausführungen muss ich ausdrücklich bemerken, dass dieselben auf den neuen preussischen lehrplänen fussen. Nach diesen aber sollen bei der behandlung der neueren sprachen das sprechen und verstehen der sprache in den vordergrund treten, woraus von selbst folgt, dass eine sprachliche erscheinung nicht der schrift, sondern dem laute nach aufzufassen und zu behandeln ist, dass die lektüre in den mittelpunkt des unterrichts treten muss, dass endlich die grammatik nur als mittel zum zweck zu dienen hat. Wie ganz anders in Bayern!! Da herrscht immer noch die grammatik als allmächtige gottheit! Vor ihr muss sich scheu und ehrfurchtsvoll alles verneigen, ihr müssen tagtäglich lehrer wie schüler opfer auf opfer bringen, und wehe, dreimal wehe dem, der es einmal unterliesse, das heilige feuer dieser gottheit zu schüren! Zum mindesten würde ein solcher lebendig begraben werden!“

Gegenüber einer derartigen wahrhaft herzerquickenden auslassung mutet andererseits ein aufsatz *Zur reform des neu sprachlichen unterrichts*, der ganz jüngst erst in eben der nämlichen zeitschrift (N. F. VI, s. 1 u. ff.) erschienen ist, förmlich wie ein anachronismus an. Ich zitire daraus folgende stellen: „Die induktive oder analytische methode ist eine theorie, die jeglicher begründung entbehrt. Wir sind im rechte, die neue methode als hypothese, als theorie zu behandeln, die weder durch ihre evidenz, noch durch ihre gründe, noch durch günstige praktische ergebnisse gestützt ist. Und gerade das muss uns zurückhaltung auferlegen, dass die neue methode nicht einem notschrei aus der praxis gerecht wird, dass sie nicht aus der schule herausgewachsen ist, sondern auf dem katheder erklügelt, von gelehrigen, vom gymnasium her an dogmatik gewöhnten schülern in unsere schulen hineingetragen und dort trotz der anforderungen der praxis zum teil aus opportunitätsgründen aufrecht erhalten wird. Die neue theorie wird

nicht einmal von ihren eigenen anhängern (d. i. bei abfassung von lehrbüchern und beim unterricht) zur geltung gebracht Die induktive methode ist der geistigen entwicklung des schülers nicht angepasst Wo die neue methode von der alten abweicht, ist sie undurchführbar; soweit sie durchführbar ist, ist sie nicht neu Die neue methode zeigt sich in ihrer vollen absurdität, wenn wir hier anziehen die irrlehre von der „artikulationsbasis“, das ¹ steckenpferd der neusprachlichen seiltänzerkunst. Demnach ² soll im fremdsprachlichen unterricht kein deutsches wort gesprochen werden“. In dieser weise geht es 9 seiten hindurch fort. Man kann es kaum für möglich halten, dass es leute gibt, die die fähigkeit haben, die dinge so auf den kopf gestellt zu sehen!

Fassen wir zusammen: Die neuen bayerischen schulordnungen haben zwar einen grossen teil der reformforderungen und -ziele aufgenommen, aber sie haben die alten daneben beibehalten. Die beiden vertragen sich jedoch nicht gut mit einander; entweder diese oder jene müssen zu kurz kommen. Und da bei der wichtigsten und fast einzigen probe auf das, was die schüler in dem 4 bis 6jährigen betriebe sich angeeignet haben, auf das, was sie zuletzt eigentlich können, bei den absolutorialprüfungen, die alten forderungen und ziele bei weitem das übergewicht haben, so steht die praxis des unterrichts noch in weitem umfange in ihrem zeichen, und die erfüllung der neuen forderungen, keiner oder doch nur geringer kontrolle unterworfen, ist auf ein möglichst geringes mass herabgedrückt. Doch stehen viele der bayerischen lehrer persönlich einer gemässigten und einzelne wohl auch einer fortgeschrittenen reform nicht unfreundlich gegenüber. Anschauungen, wie die zuletzt angeführten, glaube und hoffe ich, sind unter den bayerischen lehrern für neuere sprachen doch ziemlich selten. Für die nächste zukunft wird eine änderung nicht zu erwarten sein. Die geltenden schulordnungen sind noch ziemlich neu; man kann nicht schon wieder reformiren. Ausserdem scheint es, als ob andere fragen von allgemeinerer wichtigkeit, wie die gleichberechtigung der real-

¹ „das“ steht wörtlich im original, wie denn überhaupt alle anführungen oben wörtlich sind, was mir nicht unnötig erscheint, eigens hervorzuheben

² Schliesst unmittelbar an den vorhergehenden satz an!

gymnasien mit den humanistischen gymnasien, sich wieder mehr gegen den vordergrund des öffentlichen interesses hin bewegen, so dass ihre lösung dringlicher wird. Wenn einmal diese gleichberechtigung erreicht ist, und wenn ferner die dann erneut zu erwartenden diskussionen über den wert und die vorzüge der humanistisch-klassischen vorbildung einerseits und der mathematisch-naturwissenschaftlich-modernen vorbildung andererseits zum abschluss gebracht sind, dann wird eine weitergehende reform im neusprachlichen unterricht auch in Bayern wohl von selbst erfolgen.

München.

GUSTAV HERBERICH.

ACHT VORTRÄGE ÜBER DEN DEUTSCHEN SPRACHBAU ALS AUSDRUCK DEUTSCHER WELTANSCHAUUNG.

ACHTER VORTRAG.

Zwei volkstämme sind es, deren sprachen bei aller verschiedenheit doch darin übereinstimmen, dass sie beide auf eine ausserhalb ihres kreises nirgends in auch nur annähernd gleicher ausdehnung zu beobachtende kraft des geistes deuten, die semiten und indogermanen. Ja, so gross scheint diese geisteskraft zu sein, dass man zu dem glauben verführt werden könnte, was jene völker von allen andern geistigen gemeinschaften der erde trenne, das sei eine tiefe, bis in alle ewigkeit unüberbrückbare kluft.

Und doch hat sich unabhängig von den semiten und indogermanen mehrfach eine kultur herausgebildet, die aller theorie zu spotten scheint.

Der höhepunkt ostasiatischer bildung liegt in China, jenem wundersamen lande, dessen existenzberechtigung in erster linie darauf zu beruhen scheint, dass es Ben Akibas behauptung, alles sei schon dagewesen, in glänzendster weise zu rechtfertigen vermag. Schon tausend jahre vor Christi geburt sind dort fast alle kennzeichen eines geordneten staatswesens vorhanden: thorschreiber, jagdgesetze, vorschriften für das zeremoniell, eine löbliche polizei und dergleichen mehr. Im dritten oder vierten nachchristlichen jahrhundert wird schon die tusche gebraucht; im siebenten jahrhundert beginnt schon die porzellanmanufaktur, im elften jahrhundert werden bewegliche lettern zum druck verwandt — der mit holztafeln war schon im sechsten jahrhundert bekannt — und lange vor all diesen herrlichkeiten, im zweiten jahrhundert vor Christi geburt, kannte man schon das papiergeld, das der Ming- und mongolendynastie freilich nicht gut bekommen ist.

Sollte man angesichts dieser thatsachen nicht auch grosses auf dem gebiete der kunst und wissenschaften erwarten dürfen?

Vielleicht sind solche hoffnungen völlig unberechtigt. Auf jeden fall aber wird der, der sie hegt, schmäählich enttäuscht. Auf dem gebiete der chinesischen kunst verdient nur die lyrik hervorgehoben zu werden. Aber ganz abgesehn davon, dass manche jeder bildung bare völker, sogenannte wilde, den nase-weisen europäer durch tiefempfundene lieder zu überraschen vermögen, — diese chinesische lyrik ist, wenn auch anerkennens- wert, so doch noch nicht einmal bedeutend. Sie mag manchmal innig, manchmal sinnig sein, nie aber verrät sie auch nur das geringste von jener dichterischen gewalt, die das kälteste herz erbeben macht.

Auf dem gebiete der wissenschaft ist eine reiche geschichts- schreibung vorhanden, aber es sind im grunde doch wohl nur chroniken, an denen sich keine künstlerische und keine geistige gestaltungskraft versucht hat. Doch es gibt eine chinesische philosophie: es gibt einen Lao-tse, es gibt einen Khung-tse (Khung-fu-tse). Nur zur hälfte beruht diese behauptung auf wahrheit. Einen Lao-tse *hat* es gegeben. Seine tiefsinnige lehre gehört der geschichte an. China hat bewiesen, dass sie nicht chinesisch genug war. Khung-tses philosophie freilich lebt noch immer, sie hat einen einfluss auf das gesamte volk gewonnen, der wohl beispielloos dasteht, sie ist geradezu die religion des volkes geworden, aber — sie ist auch danach. Gestatten Sie mir, Ihnen eine probe aus dem *tá-hiok*, einem dem Khung-tse zu- geschriebenen werke, und eine aus dem kommentar des T'seng-tse vorzulegen:

„Es liegt nicht in der natur der dinge, dass etwas, dessen grundlage nicht in ordnung ist, das, was darauf notwendig er- wächst, in gutem zustande hat. Leichtfertig behandeln, was die hauptsache oder das wichtigste ist, und ernst behandeln, was nur eine angelegenheit zweiten ranges ist, das ist eine hand- lungsweise, die man niemals befolgen soll.“

„Es gibt ein gewichtiges prinzip für die vermehrung der einkünfte. Diejenigen, die diese einkünfte erwerben, müssen zahlreich, und die, die sie verausgaben, müssen wenige sein.“

Auf die gefahr hin, in den ruf eines dreisten ignoranten zu kommen, gestatte ich mir, eine solche philosophie für eine

liebe zur weisheit zu halten, die ohne jegliche gegenliebe geblieben ist.

Doch mein urteil über Chinas litterarische thätigkeit mag für Sie von geringer bedeutung sein. Ein beweis für die richtigkeit lässt sich nicht in wenigen worten erbringen, und das gewicht einer autorität, das einen, wenn auch schwachen, ersatz bieten könnte, fehlt. Hören Sie denn einen kenner und — freund der chinesen an, M. v. Brandt. „Das übliche absprechende urteil über die chinesische litteratur“, so heisst es, „rührt eben nur von der unkenntnis derselben her.“ Und wie lautet das urteil des kenners? „Die ganze naturanlage drängt die chinesen auf kleinliche praktische thätigkeit, und so sind alle entdeckungen nicht so sehr ergebnisse wissenschaftlicher vorbildung und nachforschung als folge praktischer handgriffe und verbesserungen. Ihre litteratur ist reich und mannigfaltig: grosse dichtwerke von erhabenem schwung werden allerdings nicht geschaffen, der wurf im kleinen gelang vorzüglich.“

Wie anders erscheinen uns da die ägypter, deren riesendenkmale noch heute ehrfurchtsvolles staunen erwecken. Und dabei liegt noch die gefahr nahe, ihnen dadurch, dass wir sie an uns messen, nicht einmal gerecht zu werden. Sind sie doch bahnbrecher für semitische und indogermanische gesittung gewesen.

Es ist nicht nötig auf alle einzelheiten des ägyptischen lebens einzugehn. Georg Ebers hat dafür gesorgt, dass die gebildeten Deutschlands und eines teils von Europa die kultur der alten nilanwohner besser kennen als das leben und treiben ihrer vorfahren. Fragen wir uns nur, ob das bestbestaunte ihrer kultur thatsächlich die achtung vollauf verdient, die man ihm allgemein zollt.

Die pyramiden, an die wir zuerst denken, wenn die aufmerksamkeit auf Ägypten gelenkt wird, mögen uns mit recht in staunende bewunderung versetzen. Aber wenn wir uns einmal ernstlich fragen, was denn eigentlich das bewundernswerte ist, so müssen wir doch zugestehn, nur die macht derer, die ihre sklaven zu solchen riesenarbeiten zwingen konnten.

Aber es gab doch auch eine wissenschaftliche thätigkeit am Nil, wird man sagen. Sind nicht bedeutende mathematische kenntnisse zu verzeichnen? Ist nicht eine sorgfältige pflege der

rechtswissenschaft und medizin, der geschichte und geographie bewiesen?

Ganz abgesehen davon, dass vielleicht nicht alles so bedeutend war, wie der vergrößernde nebel des altertums es erscheinen lässt, eines darf man wohl auf jeden fall behaupten: alles, was sie an geisteserrungenschaften besaßen, war nur erfahrung, und der massstab für die wertschätzung ihrer erfahrung war die nützlichkeit.

Ähnlich dürfte aber auch wohl die zivilisation der amerikanischen zu beurteilen sein. Es sind vier selbständige kulturkreise nachweisbar: der mexikanische, yukatekische, peruanische und der der tschibtschas auf den hochebenen von Bogotá und Tunja am rechten ufer des Magdalenaströms.

Manches lässt sich auf diesem gebiete nur erraten. Zwei dieser kulturkreise, der mexikanische und peruanische, sind jedoch wohl genügend bekannt, um eine nicht allzu ungerechte beurteilung zu ermöglichen.

Wenn man von den errungenschaften der ägypter hört, dann staunt man wohl darüber, dass man's schon vor so unendlich langer zeit so weit gebracht hat.

Wenn uns aber zum ersten male ein einblick in die kultur der azteken und peruaner ermöglicht wird, dann stehn wir wohl wie fassungslos der kaum begreiflichen und doch unleugbaren thatsache gegenüber, dass diese leute gar sehr von uns verkannt worden, dass sie nichts weniger als wilde sind. Und dann ist man leicht geneigt, die höhe jener kulturen nach der stärke des eindrucks abzuschätzen, den sie auf uns überrumpelte beschauer auszuüben vermochten, und man fühlt sich verpflichtet, den fehler der unterschätzung wieder gut zu machen.

Der umstand, dass die kulturerscheinungen Amerikas ohne hilfe fremder völker zu stande gekommen sind, ruft ja freilich mit recht unsere achtung, unsere bewunderung hervor. Aber wie in Ägypten steht auch hier alles im dienste materieller ausbeutung oder im dienste des herrschers. Die pyramiden von Cholula, Papantla und Xochicalco, der palast von Teszucó, die gräberpaläste von Mitla sind bedeutend als denkmale einstiger macht, unbedeutend als schöpfungen einer reinen, freien kunst, und auch der aztekische kalender beweist bei aller vorzüg-

lichkeit kein eindringliches, die erfahrung weit überschreitendes denken.

Ein dem materiellen grundzug amerikanischer kultur widerstrebendes denkmal darf freilich nicht übersehn werden: das wahrscheinlich aus dem 15. jhrdt. stammende drama Ollanta. Es ist ein wirkliches kunstwerk und gestattet wohl einen rückschluss auf die höhe der bildung. Andererseits darf jedoch nicht vergessen werden, dass die lyrischen stellen die glanzpunkte des werkes bilden, dass es mehr tiefe der empfindung als plastische gestaltungskraft verrät.

Was unterscheidet denn eigentlich die semiten und indogermanen von all diesen völkern?

Dass fast alles in vollkommenerer gestalt anzutreffen ist, darf nicht allzu hoch angeschlagen werden. Die erben älterer kulturen hatten ja verhältnismässig leichte arbeit.

Was ihnen allen fehlt, was die weltgeschichtliche bedeutung der semiten und indogermanen geschaffen hat, ist der stark entwickelte sinn für kausalität.

Die frage nach den ursachen der erscheinungen ist es, die das gesamte geistesleben der semiten und indogermanen bezeugt, aber die art der antwort ist eine verschiedene, je nachdem das gefühl dominirt oder die vorstellung; bei den semiten wird sie zur religion, bei den indogermanen zur philosophie.

Diese frage nach der ursache aber steht in engem zusammenhang mit der subjektivität des verbs, und zwar in einem ganz bestimmten zusammenhang: sie ist ihre folge. Wollte man annehmen, das umgekehrte sei der fall, der sinn für kausalität habe das subjektive verbum geschaffen, so müsste man — abgesehen von der schwierigkeit, dies zu erklären — auch noch die zweite schwierigkeit überwinden, die entstehung dieses urplötzlich auftauchenden sinnes für kausalität nachzuweisen oder doch mindestens begreiflich zu machen. Leicht verständlich ist es dagegen, dass ein allen lebewesen eigener trieb sich den verhältnissen entsprechend mehr oder weniger entwickelt, dass je nach den lebensbedingungen, denen ein volk sich anpassen muss, all sein handeln in höherem oder geringerem grade durch den willen geregelt wird.

So ist ein subjektives verb nicht nur ein ehrenvolles zeugnis für das volk, das sich eines solchen besitzes rühmen darf, sondern

auch ein schatz, der zinsen trägt. Einmal erinnert es tagtäglich daran, dass die thätigkeit es ist, die das leben beherrscht, und dann arbeitet es unausgesetzt, dem flüchtigen beobachter verborgen, an der kräftigung des sinnes für kausalität.

Dass die ausbildung eines subjektskasus noch zu weiterer verstärkung dient, ist klar, und es ist entschieden kein zufall, dass dieser bedeutungsvolle beziehungsausdruck nur auf indogermanischem gebiete in reiner form nachzuweisen ist.

Aber dieser einfluss der sprache auf das leben der völker scheint doch nicht überall nachweisbar zu sein. Manche indogermanen, wie kurden und osseten, verraten wenig oder nichts von ihrer zugehörigkeit zu dem stamme derer, die die höchste stufe geistiger kultur erreicht haben, und andre völker, wie magyaren und finnen, leisten weit mehr, als bei einem angehörigen der ural-altaischen familie vorausgesetzt wird. Vergessen wir angesichts solcher einwände nicht, dass die sprache der kurden und osseten auch eine andre ist als die der alten griechen, dass die sprache der magyaren und finnen durchaus nicht mit allen ihren verwandten auf dieselbe stufe gestellt werden kann. Sollte es uns aber manchmal trotz sorgfältigster beobachtung aller sprachverschiedenheiten nicht gelingen, den zusammenhang zwischen der geistigen eigenart eines volkes und seiner weltanschauung in bezug auf jede einzelheit klarzulegen — was ja oft, sehr oft vorkommt — so ist zunächst nicht mehr bewiesen, als dass unsere fähigkeit schnell an ihre grenze stösst. Meine im ersten vortrage ohne rücksicht auf einzelbeobachtungen aufgestellte behauptung bleibt doch als wahr bestehen, nämlich die behauptung: „Die geistige eigenart eines volkes umschliesst dessen weltanschauung als einen ihrer teile, und deshalb muss zwischen beiden eine wechselwirkung bestehn.“

Versuchen wir denn — auf die gefahr hin, jede wahrheit mit einer kleinen unwahrheit zu verketten — den wert unserer muttersprache zu bestimmen.

In ihrer eigenschaft als mittel zur verständigung kann sie keinen anspruch auf grosses lob erheben. Mit geringerem kraftaufwand lässt sich dasselbe, ja mehr erreichen. Die englische sprache bezeugt es, und als verständigungsmittel verdient sie vielleicht wirklich das etwas überschwänglich klingende lob, das

Jakob Grimm ihr spendet. In seiner abhandlung über den ursprung der sprache äussert er sich folgendermassen:

„Keine unter allen neueren sprachen hat gerade durch das aufgeben und zerrütten aller lautgesetze, durch den wegfall beinahe sämtlicher flexionen, eine grössere kraft und stärke empfangen als die englische, und von ihrer nicht einmal lehrbaren, nur lernbaren fülle freier mitteltöne ist eine wesentliche gewalt des ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer menschlichen zunge zu gebote stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar geglückte anlage und durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden vermischung der beiden edelsten sprachen des späteren Europas, der romanischen und germanischen, und bekannt ist, wie im englischen sich beide zu einander verhalten, indem diese bei weitem die sinnliche grundlage hergab, jene die geistigen begriffe zuführte. Ja die englische sprache, von der nicht umsonst auch der grösste und überlegenste dichter der neuen zeit im gegensatz zur klassischen alten poesie, ich kann natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem recht eine weltsprache heissen und scheint gleich dem englischen volk ausersiehen, künftig noch in höherem masse an allen enden der erde zu walten. Denn an reichthum, vernunft und gedrängter fuge lässt sich keine aller noch lebenden sprachen ihr an die seite setzen, auch unsere deutsche nicht, die zerrissen ist, wie wir selbst zerrissen sind, und erst manche gebrechen von sich abschütteln müsste, ehe sie kühn mit in die laufbahn träte.“

Fragt man nun aber, was jede germanische sprache von ihrem träger verrät, welchen wert jede für das gesamte leben des volkes hat, dem sie angehört, und im besondern, was sie für die entwicklung des geistes leistet, so verdient auch unsere muttersprache gerühmt zu werden. Nicht alles freilich, was sie von ihren stammverwandten unterscheidet, kann ein vorzug genannt werden, nicht alles berechtigt zu der hoffnung, dass sie segensreich auf ihre träger rückwirke.

Die annäherung an den typus des semitischen — Sie erinnern Sich der starkentwickelten vokalvariation, der konsonantenverstärkung zwecks bildung von intensiven und der im affekt nicht seltenen nachstellung des adjektivischen attributs — zeugt von einem zu heftig sich vordrängenden gefühl und birgt —

falls eine einwirkung auf unser leben stattfindet — eine gefahr in sich. Aber im zusammenhang mit dieser gefühlsherrschaft steht auch die unvergleichliche entwicklung der deutschen lyrik und musik, und vielleicht auch die thatsache, dass der echt germanische protestantismus bei uns nicht allzustrenge gestalt angenommen hat, und dass es jedem gestattet ist, nach seiner façon selig zu werden.

Das bewusstsein der eigenen macht ist nach dem zeugnis der sprache — denken Sie an das schicksal des grammatischen geschlechts — bei deutschen, niederländern und norwegern schwächer als bei den engländern, dänen und schweden, die sich ja auch nach der angabe mancher beobachter zuweilen sogar überschätzen sollen. Aber diese deutschen, deren bescheidenheit oft zum lächerlichen fehler geworden ist und nur das eine gute mit sich gebracht hat, den gegner nicht schon vor dem kampf geringzuschätzen, diese deutschen lassen ihr handeln doch mehr als alle andern germanen durch den eigenen willen bestimmen — das deutsche verb verrät die stärkste subjektivität —; und was sie erreicht haben, das verdanken sie diesen selbstgewollten thaten — sie haben den stärkstentwickelten subjektskasus —, nicht einem günstigen zufall, nicht der erfüllung der wünsche durch fremde mächte. Auch ihnen ist der erfolg ihres thuns nicht gleichgiltig, nicht nur aus freude an der bethätigung eigener kraft wirken sie, aber — wenn die sprache nicht lügt, so sehen sie nicht allein auf den erfolg ohne rücksicht auf den, der ihn verschafft, wie die dänen und schweden — denken Sie an den ausgedehnten passivgebrauch —, sondern wollen ihn sich selbst verdanken — erinnern Sie Sich der aktiven stark synthetischen ausdrucksweise —.

Diese subjektivität, die im verb und im nominativ zum ausdruck kommt, hängt aber eng zusammen mit der entwicklung der rein grammatischen, nichts zeitliches oder örtliches andeutenden beziehungen. Ist auch eine stärkere ausprägung dieser ganz abstrakten, an irgend etwas sinnliches nicht einmal mehr gemahnenden verhältnisse schwer oder überhaupt nicht nachzuweisen, so behütet die subjektivität des verbs doch mindestens vor einem dem denken nicht günstigen streben nach allzugrosser anschaulichkeit, wie die genitivumschreibung der nordischen sprachen es verrät.

Diese subjektivität aber stärkt — wie wir wissen — den sinn für kausalität, — und die deutsche philosophie gibt ein bestätigendes zeugnis.

Jene echt deutsche neigung zum einschachteln endlich ist nicht nur ein beweis für vollbrachte gedankenarbeit, sondern auch eine anleitung zu einer solchen, wie sie kaum besser zu denken ist. Wie hoch die anforderung ist, die solche satzverbindungen an den sprecher und hörer stellen, darüber belehren uns die ausländer, wenn wir sie ersuchen, so etwas nachzumachen, so etwas zu verstehn.

Ich weiss wohl, dass es gefälligere ausdrucksweisen gibt als diese von mir echt deutsch genannten. Man mag sie plump nennen, und man thut ihnen nicht unrecht. Zierliche eleganz ist allerdings nicht unsere kardinaltugend und soll uns auch von mir nicht angedichtet werden.

Es war überhaupt nicht mein streben, mich durch die betrachtungen, die hiermit ihrem ende entgegengehn, zu einem hymnus auf meine muttersprache zu rüsten. Ich wollte den teil der weltanschauung ausfindig machen, der im deutschen sprachbau einen greifbaren ausdruck gefunden hat, ohne rücksicht darauf, ob das ergebnis der untersuchung uns, ob's andern behagen würde. Wenn's nun jetzt doch so scheint, als seien im deutschen — von wenigen kleinen nachteilen abgesehn — alle nur wünschenswerten vorzüge nachzuweisen, muss es dann nur schein sein, weil ich als deutscher es ausfindig mache?

Ich glaube Sie genug mit kleinen, fast kleinlich erscheinenden untersuchungen gelangweilt zu haben. Ich habe keine niederschmetternden schlagworte in den mund genommen, nicht ganze sprachen in bausch und bogen beurteilt, sondern von vokalen und konsonanten geredet, von nominativen, genitiven und dergleichen angelegenheiten, die nicht jenseits menschlicher erfahrung liegen. Ob die schlüsse, die ich aus thatsachen gezogen habe, in allen fällen richtige waren, das mag dahingestellt bleiben. Es wird mich nicht kränken, wenn einer jede einzelne meiner behauptungen widerlegt.

Bis dahin aber glaube ich, was mir der deutsche sprachbau verraten hat. Von allem aber, was er erzählte, ist mir die durch ihn offenbarte subjektivität als das bemerkenswerteste und auch dankenswerteste erschienen. Denn die willenskraft, der sie ent-

springt, ist's, die uns gross gemacht hat und allein auf der höhe erhalten kann; und der durch sie erweckte rege sinn für kausalität, der semiten und indogermanen über alle völker der erde gestellt hat, ist auch deutscher geistesarbeit zum segen geworden.

Darum sollen die deutschen ihr danken, der plumpgescholtenen und oft wirklich ungefügen, aber willensstählenden, gedankengebärenden muttersprache.

Marburg.

F. N. FINCK.

BERICHTE.

EIN AUFENTHALT IM AUSLAND.¹

Wenn ich es unternehme, im folgenden das bild des auslandaufenthaltes eines neuphilologen in knappen zügen zu entwerfen, so wage ich es im vertrauen darauf, dass es mir vergönnt war, im laufe von 22 jahren fünfmal das ersehnte ziel jedes neuphilologen zu erreichen, und dass meine letzte fahrt, von der ich erst vor kurzem zurückgekehrt bin, gestützt auf die erfahrungen der früheren reisen, bei weitem die fruchtbringendste gewesen ist. Schon längst haben gewichtige stimmen es ausgesprochen, dass das zunehmende alter uns nicht abhalten darf, den mannigfachen beschwerden, die eine so lange abwesenheit vom heimischen herde und von der familie mit sich bringt, zu trotzen und immer wieder den wanderstab zu ergreifen, um die heimat der sprachen, die wir lehren, zu besuchen; vor allem aber, dass wir uns nicht in das gefühl der selbstzufriedenheit einwiegen dürfen, das uns vorlügt, wir wüssten nun genug und brauchten nichts neues mehr hinzuzulernen. Für niemand gilt das alte sprichwort: „Rast' ich, so rost' ich“ mehr als für den neuphilologen. Wenn es mir gelingen sollte, durch meine worte die wahrheit dieses spruches zu erhärten, so glaube ich meine dankeschuld denen gegenüber abgetragen zu haben, die mir die ehrenvolle aufgabe gestellt, von diesem orte aus zu Ihnen zu sprechen.

Ehe eine so lange und kostspielige reise unternommen wird — denn selbst bei den bescheidensten ansprüchen reicht der staatszuschuss doch kaum zur hälfte zur bestreitung der kosten aus —, muss das zu verfolgende ziel scharf abgesteckt werden, damit die scheinbar lange, in wirklichkeit aber zur erreichung irgendwie nennenswerter erfolge ganz knapp bemessene zeit richtig ausgenutzt werde. So drängt sich denn zunächst die frage auf: „Welche zeit des jahres ist für eine studienreise am passendsten?“ Wenn es irgendwie möglich, vermeide man die sommermonate, wo die hitze in Paris oft unerträglich ist, die theater, gerichtshöfe, schulen und universitäten geschlossen sind und die wohlhabenderen bewohner von Paris irgend einen erholungsort in den bergen oder am meeresstrande aufgesucht haben. Der herbst — oktober bis dezember — ist wegen des allzuhäufigen schlechten wetters nicht zum aufenthalt zu empfehlen, in den monaten januar bis

¹ Vortrag gehalten bei der versammlung des Sächsischen neuphilologenverbandes am 3. juli 1898.

märz aber ist ein übelstand besonders störend, nämlich dass die meisten zimmer nur mit kaminen versehen sind. Wer aber einmal eine solche zeit in Frankreich zugebracht, der wird wissen, dass wir, an ein behaglich und gleichmässig durchwärmtes zimmer gewöhnt, unendlich von der kälte zu leiden haben. Denn bei einer temperatur von 8 grad Réaumur lange zeit zu arbeiten, ist eine qual, die nicht bloss die arbeitslust herabdrückt, sondern auch der gesundheit schädlich werden kann. So bleibt denn als die empfehlenswerteste zeit der frühling, der durchschnittlich anfang oder mitte april in Paris einzieht, die stadt mit ihren unendlich vielen boulevards in einen grossen garten verwandelt und es gerechtfertigt erscheinen lässt, dass man sie das „lachende auge der welt“ genannt hat. Es ist durchaus nicht gleichgiltig, ob der durch die veränderte lebensweise, durch die anstrengung, die stetes, aufmerksames hören, denken und sprechen in der fremden sprache mit sich bringt, scharf angespannte fremde, wenn die erholungsstunde schlägt, sich in einem der herrlichen parks ergehen oder einen ausflug in die entzückende umgebung der stadt unternehmen kann, oder ob er sich in eins der verräucherten cafés setzen muss, um dort für teures geld ein glas schweren bieres oder die noch schwereren *apéritifs* zu trinken. Meist kommt der durch sein amt angestrenzte, durch die vorbereitungen und durch die beschwerden der reise mitgenommene lehrer ziemlich matt in der fremde an, und es ist daher wesentlich, dass er nicht durch die ungünstigkeit der witterung zu leiden habe.

Zu den vorbereitungen ist nun nicht bloss die anschaffung eines guten reisehandbuches und der erforderlichen reiseausrüstung zu rechnen, sondern es ist vor allem die wissenschaftliche vorbereitung ins auge zu fassen. An erster stelle nenne ich dabei die auffrischung des wortschatzes. Es sollte niemand aus der heimat abreisen, der sich nicht gründlich sein *Vocabulaire systématique* wieder angesehen hat. Es sind diese vokabeln gleichsam die bausteine, die nötig sind zur errichtung des sprachgebäudes. So gewiss ihr besitz allein noch nicht dafür bürgt, dass wir ein *schönes* gebäude errichten, so gewiss ist es, dass wir ohne sie überhaupt nichts zu stande bringen. Wie man diese steine fügt und kunstvoll auf einander stellt, das eben soll uns die fremde lehren. Ich weiss aus den erfahrungen meines ersten aufenthaltes in Frankreich, dass meine fertigkeit im sprechen wuchs im verhältnis, wie ich mir den inhalt von Plötz' *Vocabulaire systématique* aneignete. Ich hatte vorher alles versucht, um vorwärts zu kommen, hatte unter anderm das ganze erste buch der Lafontaineschen fabeln auswendig gelernt, aber die fortschritte im sprechen und verstehen der fremden sprache waren dadurch nicht grösser geworden. Ich ward mutlos und machte jene krisis durch, die keinem ehrlich strebenden im ausland erspart bleibt. Da griff ich in der verzweiflung zum vokabular und merkte gar bald, dass hier die lücken waren, die mir ausdruck und verständnis erschwerten, und dass ich hier zunächst einzusetzen hätte, um mein ziel zu erreichen. Es müssen ferner solche treffliche handbücher wie Kron, *Le petit Parisien* und Langenscheidts *Land und leute in Frankreich*, desgleichen die reiseberichte von

fachgenossen wie Hartmann, Rossmann und Ackerknecht gehörig studirt sein, ehe man abreist; zumal Kron mit seiner sammlung von gesprächen, den *locutions familières et triviales* und argotausdrücken ist ein wahres schatzkästchen und kann nicht genug zur durcharbeitung empfohlen werden. Auch eine vollkommene vertrautheit mit den plänen und dem inhalte des reisehandbuchs ist erforderlich, will man nicht manche stunde in der grossen stadt nutzlos verschwenden.

Nicht minder muss der eigentliche zweck der reise von anfang an scharf bestimmt werden. Er herrschen darüber im grösseren theile der gebildeten, ja selbst unter fachgenossen noch ganz falsche vorstellungen, gegen die nicht kräftig genug front gemacht werden kann. Ich hoffe diejenigen, welche eine solche studienreise als eine art vergnügungsfahrt nach art der turnerferienreisen betrachten, durch meine ausführungen zu einer besseren meinung zu bekehren. Der vornehmste zweck der auslandreisen — ich spreche allerdings nur von solchen, zu denen der staat oder eine städtische behörde zuschuss gewährt — ist die erwerbung, beziehentlich erweiterung der sprechfertigkeit und des sprachverständnisses; alles übrige wie kenntnis von land und leuten, der rechtspflege, der bauwerke, der kunstschätze, der einrichtung von heer und flotte, von schule und kirche kommt erst an zweiter stelle und darf wiederum nur dazu dienen, das erste, das hauptziel, zu fördern. Ich betone ausdrücklich: diese dinge nicht gesehen zu haben, würde ein grosser fehler, eine klaffende lücke in der geistigen ausrüstung eines neuphilologen sein, aber bloss diese dinge zu sehen, ohne vor allem die sprachliche fertigkeit erweitert zu haben, hiesse die auslandreisen auf das niveau der ferienfahrten herabdrücken, die wir nach Schweden und Norwegen, der Schweiz und Italien unternehmen. Davon ausnehmen könnte ich nur diejenigen, welche zu einer vollkommenen mündlichen und schriftlichen beherrschung der sprache innerhalb dieses landes gelangt sind, bis jetzt ist mir aber noch kein solches sprachgenie begegnet. Vor allem ist auch davor zu warnen, diese zeit ausschliesslich zur kollationirung von handschriften oder zu unausgesetztem arbeiten auf der Bibliothèque Nationale oder der Ste-Geneviève, überhaupt zu sonderzwecken zu benutzen, desgleichen zur beschäftigung mit dingen, die wir daheim ebensogut aus büchern lernen können, denn dazu geben staat und stadt nicht das geld her. Wer sonderzwecke verfolgt, muss auf seine kosten reisen und darf nicht verlangen, dass unterdes die kollegen daheim seine eigentliche berufsarbeit verrichten.

Wie aber wird dieses grosse und schwere ziel am sichersten und schnellsten erreicht? Einmal, indem man sich gelegenheit verschafft, möglichst viel selbst zu sprechen, und sodann, möglichst viel gutes französisch sprechen zu hören. Das erstere ist, ganz abgesehen von der scheu oder auch der unfertigkeit, zu reden, die sich häufig bei denen findet, die zum ersten male ins ausland gehen, bei weitem das schwierigere. Es gehört dazu vor allem die wahl einer guten pension, wo man gelegenheit zu einem fesselnden tischgespräche mit franzosen findet. Die zwei hauptmahlzeiten

des tages, das zweite frühstück und das mittagessen, das jetzt auch in Paris allgemein zwischen 6 und 8 uhr eingenommen wird, sind also für die sprachliche vervollkommnung von hervorragender bedeutung. Denn gerade beim mittagessen, das gleichsam den abschluss der tagesarbeit bildet, pflegt der franzose sich anregendem gespräche gern hinzugeben. Er ist ein *causeur par excellence*, und wer ihn zu nehmen versteht, wird reichen gewinn tagtäglich aus diesen tischgesprächen mit forttragen.

Immerhin aber wäre diese gelegenheit zum sprechen bei tische noch nicht hinreichend, um genügenden nutzen aus einem studienaufenthalte zu ziehen; denn sie wird sich oft auf ein und dieselbe person französischer abkunft erstrecken. Es muss also nebenher noch ein bekannntenkreis geschaffen werden, mit dem man häufiger gedankenaustausch pflegen kann. Dazu sind vor allem empfehlungen nötig, ohne diese sollte niemand nach Frankreich oder England gehen; denn er wird von allein nur wenig bekanntschaft mit gebildeten ausländern machen können. Ich kann es meiner vorgesetzten behörde, dem königlichen ministerium des krieges, nicht genug dank wissen, dass sie mir durch die vermittlung des ministeriums des auswärtigen und der deutschen botschaften in Paris und London so vorteilhafte und wirkungsvolle empfehlungen vorausgeschickt hatte, dass ich in beiden ländern, wohin ich mich auch wandte, die zuvorkommendste aufnahme fand, und dass es mir vor allem vergönnt war, das, was uns als lehrer am meisten anzieht, den schulbetrieb in beiden ländern, kennen zu lernen. Zugleich ermöglichten mir diese empfehlungen, mit einer reihe hervorragender schulmänner bekannschaften anzuknüpfen, die mir nach jeder richtung hin, insbesondere aber zur erhöhung der sprechfertigkeit, von nutzen gewesen sind.

Das zweite erfordernis, möglichst viel französisch sprechen zu hören, lässt sich, in Paris wenigstens, viel leichter erfüllen. Ausgenommen in der heissen zeit, in der aber die Alliance française jetzt auch vorlesungen veranstaltet, ist im Collège de France, in der universität, in der jetzt neu erbauten, prächtigen Sorbonne, in den gerichtssälen, den theatern, kirchen und in den zahlreichen *conférences*, besonders in der Bodinière täglich gelegenheit, vortreffliches französisch zu hören. Wie gestaltet sich nun eine solche tagesarbeit in der fremde? Sie beginnt bei dem frühkaffee, der uns allmorgentlich ans bett gebracht wird, mit dem lesen von zeitung, einer besseren, wie dem *Temps* oder *Journal des Débats*, und einem jener fast unzähligen kleinen blätter, die wir uns am abend für 1 sou erstehen, und die die kleinen tagesereignisse meist in sehr fesselnder form bringen. Das gibt stoff zu tischgesprächen, wenn sonst nichts anderes da ist, und bietet zugleich eine fundgrube von ausdrücken aus dem täglichen leben; auch *argot* ist häufig darin zu finden. Dann besuchen wir zwei stunden lang vorlesungen in der Sorbonne oder wohnen dem unterrichte in einer der höheren schulen oder in volksschulen bei. Dann winkt das zweite frühstück von $\frac{1}{2}$ 12— $\frac{1}{2}$ 1, reicher als unser deutsches mittagessen, und bietet, nächst dem kurzen meinungsaustausche in den pausen zwischen den

lehrstunden oder vorlesungen, zuerst gelegenheit zu längerem zwiegespräch. Hierauf bleibt uns ein stündchen zeit zur niederschrift dessen, was uns der vorhergehende tag wichtiges oder fesselndes gebracht. Die aufzeichnungen im tagebuch, die natürlich stets in der fremden sprache abgefasst werden müssen, halte ich für ein höchst wichtiges moment unsrer thätigkeit. Wenn Kron in seinem *Petit Parisien* sagt: „Geschrieben zu werden braucht nichts“, so kann ich ihm hierin keinesfalls beipflichten. Ich habe über 600 seiten tagebuch geführt und abgesehen von der vorzüglichen übung des gedanken-ausdrucks in dem fremden idiom, habe ich es immer als ein gegengewicht gegen eine gewisse flüchtigkeit im ausdruck befunden, die sich leicht einstellt, je fließender wir die fremde sprache sprechen lernen.

Hierauf begeben wir uns in den justizpalast, um ein paar stunden den zeugenverhören und den verteidigungsreden zu lauschen. Statt des justizpalastes ist auch der häufige besuch des abgeordnetenhauses zu empfehlen, oder wenn sich gesellschaft findet, vor allem ein guter französischer erklärer, ein besuch im Louvre mit seinen herrlichen kunstschatzen, oder eines jener grossen magazine, wie des Bon Marché, des Magasin du Louvre, der Samaritaine, des Pygmalion oder von Damoy, wo fast alles, was wir zum täglichen leben brauchen, in der lockendsten weise ausgestellt ist. Dann winkt ein spazirgang mit bekannten in einem der schönen parks von Paris oder bei schlechtem wetter ein gang in den kolonnaden des Odéon, wo die buchhändlerischen neuheiten ausgebreitet und dem publikum zu durchblättern erlaubt sind; im notfalle auch ein kleiner erholungstrunk, ein *apéritif*, das unsern appetit für das mittagessen erregt.

Diese mahlzeit zieht sich in der regel 1—1½ stunde hin und ist nicht immer eine erholung für den fremden, zumal wenn über politik und religion gesprochen wird und die geister sich etwas erhitzen. Nach dem *dîner* aber zieht uns das theater an, das oft erst nach stundenlanger fahrt erreicht wird; denn die entfernungen in London und Paris sind gewaltig. Erst spät kehren wir heim, die vorstellungen dauern bis mitternacht und selbst bis ½ 1 uhr, so dass wir durchschnittlich nicht vor 1 uhr früh — das ist 2 uhr nach unserer zeit — ins bett kommen. Statt der theatervorstellung wird uns bisweilen eine einladung zum *dîner* von der wohnung fern halten, und auch diese ziehen sich meist sehr in die länge; ist aber einmal ein abend unbesetzt, so liegt ein berg von büchern und neuerscheinungen auf dem tische, theaterstücke in versen, die man besser vor der aufführung erst zu hause durchliest. Am sonntage nach dem gottesdienste lockt die besichtigung der herrlichen kirchen und baudenkmäler, sowie die wundervolle umgebung von Paris, das Bois de Boulogne mit seinen alleen und rennplätzen, Versailles mit seinem unvergleichlichen schlosse und dem parke mit den wasserkünsten, die einzig in der welt sind, ein grossartiger überrest königlichen glanzes aus längstvergangener zeit; endlich Sèvres mit seiner porzellanmanufaktur, St. Cloud mit dem köstlichen parke und der grosse siegesbogen auf dem Place de l'Etoile mit der unvergleichlichen aussicht auf die prächtige stadt, auf die Avenue des Champs Elysées et

de la Grande Armée, ferner der Eiffelturm mit der herrlichen fernsicht auf die umgebung von Paris, die katakomben, mit den gebeinen von millionen früherer bewohner, auf beiden seiten der unterirdischen gänge kunstvoll aufgeschichtet und mit toteschädeln gekrönt, endlich die schleusen, die *égouts*, in denen wir auf unterirdischer bahn und auf nachen die geheimnisse der tiefe ergründen können. Alles das aber, ich wiederhole es, sollte nur in begleitung von französischen besichtigt werden, so dass bei allem genusse der natur- und kunsts Schönheiten eine sprachliche übung und bereicherung nebenhergeht. Ein gespräch knüpfte man an, wo und wie es nur immer möglich ist. Es muss eine kunst werden, ohne lästig zu fallen und ohne immer neu zu fragen, sich mit leuten aller stände zu unterhalten. An gesprächsstoffen und anknüpfungspunkten fehlt es wahrlich nicht, gleichviel ob wir uns im kabinet des ministers, auf der impériale der omnibusse, in einer droschke, im ascenseur des Eiffelturmes oder auf dem schleusen-kahne unter der erde befinden. Doch will das alles überlegt, gelernt und geübt sein, wenn man nicht misstrauen erwecken will, besonders durch zu vieles fragen. Ein kleines *bon mot*, eine witzige bemerkung lockt den französischen viel eher zu einem gespräch mit uns, als eine frage, die er stets höflich beantwortet, aber die zu keiner fortsetzung des gesprächs führt.

Unter den hilfsmitteln, die uns das ausland zur förderung des *sprachverständnisses* bietet, nenne ich an erster stelle die gerichtshöfe. Hier ist meines erachtens eine der besten gelegenheiten geboten, französisch sprechen zu hören; denn wenn uns die zeugenaussagen die dialekte der verschiedenen provinzen Frankreichs zu gehör bringen — ein geübtes ohr wird sie bald zu unterscheiden vermögen und mit spannung verfolgen, — so tritt uns in der anklage des staatsanwaltes und vor allem in den *plaidoyers*, den verteidigungsreden der rechtsanwälte, das feinste französische, vorgetragen mit dem den französischen eigenen feuer und allen stimmmodulationen des affektes, entgegen. Es ist der gerichtshof eine der besten schulen zur bildung des gehörs, und er bietet den grossen vortzug, dass er jeden tag, ausser sonntags, und zwar unentgeltlich, geöffnet ist. Die zahl der fesselnden fälle ist legion, denn die verbrechen nehmen in einer stadt wie Paris beständig zu. Und wenn wir heute gelegenheit hatten, in der Morgue, der grossen öffentlichen leichenhalle hinter der Notre Dame die furchtbar verstümmelte leiche eines ermordeten zu betrachten — sie werden dort in eistemperatur bis zur rekognoszierung oft drei monate lang ausgestellt und aufbewahrt, wie sie gefunden wurden — so können wir einen monat später im gerichtssaale des grossen justizpalastes den mörder und seine mitschuldigen sehen, die der verdienten strafe anheimfallen. Leider gestattet es der mir zugemessene raum nicht, einige proben von der überraschenden beredsamkeit der französischen anwälte zu geben. Ich habe oft ihre glänzende rednergabe bewundert, zugleich aber auch gelegenheit gehabt, zu sehen, welche fülle von lastern und verbrechen, welcher abgrund von verworfenheit, welch unglaublicher schmutz besonders bei den ehescheidungen zu finden ist.

Nicht minder lehrreich als der besuch der gerichtsverhandlungen ist derjenige der theater. Es gibt deren bekanntlich mehrere dutzende. Mit ausnahme des Théâtre-Français und des Odéon leiden fast alle an dem übelstande, dass dasselbe stück hunderte von malen nach einander aufgeführt wird, so dass man also gezwungen ist, fast alle abende ein anderes schauspielhaus zu besuchen. In diesem frühjahr waren nun drei neuheiten ganz besonders zugkräftig. Zunächst im Théâtre-Français die aufführung von *La Martyre* von Richépin mit Mounet-Sully als Johannes, der hauptrolle, sodann im Théâtre de la Porte St. Martin *Cyrano de Bergerac* von Edmond Rostand mit Coquelin als Cyrano, und endlich im Théâtre de la Renaissance Sarah Bernardt als Lysiane in dem gleichnamigen stück von Romain Colus. In dem ersten dieser stücke überraschte vor allem der glanz der szenerie und die realistik der darstellung. Die handlung spielt in Rom zur zeit der ersten christen. Flammeola, eine edle, junge römerin, wird für das christentum erwärmt, nachdem ihr herz in liebe entbrannt ist zu Johannes, dem prediger der neuen lehre, der aber in dieser liebe, die er trotz allen ankämpfens erwidert, eine entheiligung der hohen aufgabe erblickt, die ihm gestellt ist. Darum überliefert er sich freiwillig dem henker, denn der zäsar hat diejenigen zu töten befohlen, die sich offen zum heilande bekennen. Er wird ans kreuz geheftet und zwar wirklich daran so festgebunden, dass die ganze wucht des körpers in den stricken hängt und diese tief ins fleisch einschneiden. So bleibt er vor den augen der zuschauer während der ganzen zweiten hälfte des letzten aktes und wenn er dann unter furchtbaren zuckungen ausruft: „O herr, verlänge meine qual, herr, lass mich dulden, es ist das einzige, was ich dir für meine sünden bieten kann!“ so verfehlt dies nicht, eine tiefe wirkung auf die zuschauer auszuüben. Diese wirkung wird noch dadurch erhöht, dass Mounet-Sully sich vollständig durch bart und haartracht das aussehen des heilandes auf dem bekannten Munkaczyschen bilde hatte geben lassen. Als Flammeola ihn so leiden sieht, da erkennt sie, dass nur die neue lehre solche seelenstärke verleihen kann, und erklärt sich gleichfalls zum christentume. Noch ehe sie aber die häscher packen können, durchbohrt sie der stahl eines römers, der sie liebt und sie durch ihr bekenntnis für sich verloren sieht. Mit der blutenden wunde schleppt sie sich bis an den fuss des kreuzes, und Johannes, der einen arm von den stricken frei gemacht hat, taucht seine hand in die wunde und tauft sie mit ihrem eignen blute. Darauf haucht er mit der geliebten zusammen die seele aus.

Nicht minder anziehend und keusch ist das stück Edmond Rostands: *Cyrano de Bergerac*. Hier ist dem zuschauer gelegenheit geboten, einen der grössten schauspieler Frankreichs, Coquelin, zu bewundern, für den das stück geschrieben ist, und der es allein auch trägt. Er versteht es, französische verse ohne jenes hohle pathos zu rezitiren, das mich oft im Théâtre-Français, vor allem in dem thörichten stücke *La fille de Roland* abgestossen. Rostands schauspiel, er nennt es eine *comédie héroïque*, ward von den parisiern mit begeisterung aufgenommen; das einzige, was die kritik ihm vorzuwerfen hatte, war, dass es vielleicht *trop d'esprit* habe,

ein tadel, den sich ein dichter schon gefallen lassen kann. Das stück ist zugleich ein beweis dafür, dass in Frankreich mit der feder allein leicht noch ein vermögen erworben werden kann. Der dichter erhält jeden abend 1000 frcs. von der einnahme. Ich wohnte der 150. vorstellung bei, das ergab also bis dahin 150 000 frcs., durch verkauf des stückes in buchform waren gleichfalls über 100 000 frcs. von ihm eingenommen worden, das macht $\frac{1}{4}$ million in noch nicht $\frac{1}{2}$ jahre, und noch war kein ende der vorstellungen abzusehen, man musste die einlasskarten monate vorher bestellen. Natürlich machten die spekulanten dabei gute geschäfte, sie trieben die preise zu fabelhafter höhe. So wurde mir eine eintrittskarte, die sonst 5 frcs. kostete, für 50 frcs. angeboten. Das stück ist, wie mir der dichter, den ich kennen lernte, mittheilte, von Ludwig Fulda ins deutsche übersetzt und bereits vom wiener burgtheater für den winter zur aufführung angenommen worden.

Wenn wir im Théâtre de la Porte St. Martin gelegenheit hatten, den grössten schauspieler Frankreichs zu sehen, so zeigt uns das Renaissance-theater die grösste schauspielerin madame Sarah Bernardt. Sie ist unstreitig der liebbling der pariser und verdient es zu sein. Ich fand sie auffallend zu ihrem vorteil verändert. Die früher fast abstossende magerkeit war gewichen und hatte einer angenehmen körperfülle platz gemacht. Ihr organ war von gleicher schönheit und klangfülle wie vordem, es besitzt einen solchen wohlklang, dass man den klang noch lange im ohre behält. Ich kenne nur noch drei schauspielerinnen, die ihr an die seite zu stellen wären, das ist einmal Miss Ellen Terry vom londoner Lyceum-theater, dann Eleonore Duse und *last not least* unsre Pauline Ulrich, besonders in rollen wie *Iphigenie auf Tauris*. Sarah Bernardt hatte eben eine schwere operation durchgemacht. Sie hatte sich durch das hinwerfen auf die bühne, das ihr in einer ihrer früheren rollen zufiel, einen tumor zugezogen, der ihr leben gefährdete. Der empfang oder das *entrée*, wie es im theaterargot heisst, das man ihr beim ersten auftreten bereitete, zeigte, wie sehr man sie verehrte. Zwar wird ihr bei jedem ersten auftreten in einem neuen stück, bei der rückkehr von einer jeden gastspielreise ein solches *entrée* zu teil, aber dieses übertraf an grossartigkeit alle früheren. Ein förmlicher regen von blumen fiel vor ihr nieder, das beifallklatschen war so begeistert und so anhaltend, dass sie lange nicht anfangen konnte zu spielen. Sie beantwortete es mit ihrem charakteristischen bezaubernden lächeln und einer handbewegung, die da sagte: „Ich weiss, ihr liebt mich, und ich liebe euch!“ Es war allerdings bewundernswert, dass sie, kaum den händen des chirurgen entronnen, sich wieder auf die bühne wagte; ihr spiel zeigte übrigens in keiner weise, dass sie so schweres durchgemacht hatte, es blieb frisch bis zu ende des stückes. Das schauspiel selbst war nicht übel, doch fand es den beifall der pariser kritiker nicht ganz, obwohl es hoch über den durchschnittserzeugnissen stand, aber es war offenbar nicht gewürzt genug mit jenen zuthaten, ohne die der gallische magen keine bühnenspeise mehr mag; nach deutschen begriffen schmeckte es allerdings genug nach *haut-goût*.

(Schluss folgt.)

Dresden.

OSKAR THIERGEN.

BESPRECHUNGEN.

PLATTNER-HEAUMIER, *Französisches unterrichtswerk*. Karlsruhe, Bielefelds verlag, 1897. I. teil: *Grammatik*. 1. heft: *Formenlehre*; VIII, 104 s.; geb. m. 0,90. 2. heft: *Syntax*; 104 s.; geb. m. 1,00. — II. teil: *Les- und übungsbuch* nach der analytischen methode mit benutzung der natürlichen anschauung. 1. heft (1. u. 2. schuljahr), 152 s., geb. m. 1,20. 2. heft (3. u. 4. schuljahr), 192 s., geb. m. 1,50. 3. heft (5. u. 6. schuljahr), 112 s., geb. m. 1,20.

Von den zahllosen neueren lehrbüchern für den französischen unterricht sind die Plattnerschen in den kreisen der fachgenossen besonders beliebt. Leider fehlte es bisher an einer ausgabe, die den bedürfnissen der lateinlosen anstalten entsprach. Diesem mangel ist jetzt auch abgeholfen. Plattner hat in verbindung mit Heaumier ein französisches unterrichtswerk veröffentlicht, das ganz auf realschulen zugeschnitten ist, und das wir den kollegen an diesen anstalten seiner mannigfachen vorzüge wegen besonders empfehlen möchten. Mit praktischem blick und anerkanntem geschick haben die verfassers die schwierigkeiten herausgefunden, die sich den in einer fremdsprache nicht vorgebildeten schülern beim erlernen des französischen entgegenstellen. Das system der grammatik wird zur erkenntnis gebracht. Grammatische begriffe werden entwickelt und veranschaulicht. So wird die forderung der lehrpläne erfüllt, dass an den lateinlosen schulen das französische die aufgabe der sprachlich logischen schulung zu lösen hat. Und dabei bewegt sich die methode ganz in den bahnen der massvollen reform. Induktiv, analytisch wird die grammatik behandelt. Dabei wird nur das aus den lesestücken gewonnene sprachmaterial verwandt. Die grammatischen gesetze werden auf das notwendigste, allgemein gebräuchliche beschränkt; eine strenge scheidung zwischen grundgesetz, abgeleiteten regeln und einzelnen ist durchgeführt. Überall erkennt man das bemühen der verfassers, der grammatik in der spracherlernung die rolle zuzuweisen, die ihr zukommt: sie soll dienen, begleiten, nicht herrschen und führen. Trotzdem wird sie dem zweck, den sinn und das verständnis für die beobachtung der leitenden sprachgesetze zu wecken und zu fördern, in gleicher weise wie die lehrbücher der alten richtung gerecht.

Diese art der behandlung bedingte in vielen punkten ein abweichen von dem althergebrachten, bisher üblichen; sie erforderte eine grössere selbständigkeit, ein heraustreten aus den alten abgenutzten pfaden. So nehmen sich denn manche regeln anders aus, als wir sie bisher gewohnt waren. Man prüfe beispielsweise die regeln über den gebrauch des *subjonctif* und über den unterschied zwischen *imparfait* und *passé défini*, und man wird zugeben müssen, dass vieles über bord geworfen und anderes in ganz veränderter beleuchtung erscheint. Über den grundsatz, der für die behandlung der grammatik den verfassern massgebend war, sprechen sie sich selbst dahin aus, dass sie durch die beschränkung der grammatik nicht nur eine stoffliche vermindering anstrebten, als vielmehr eine durchaus

anders geartete beurteilung der schülerleistungen und schülerfehler. „Was auch ein franzose schreiben könnte“, so heisst es, „ohne dem vorwurf zu verfallen, dass er unfranzösisch schreibe, müssen unsere schüler auch schreiben dürfen, ohne dass es rot unterstrichen wird. Dagegen muss um so strenger darauf gehalten werden, dass nichts geschrieben wird, was als unbedingt unfranzösisch gelten muss.“ (vergl. I, 1, s. 5). Bravo! Möchte doch ein jeder sich diese weise mahnung zu Herzen nehmen.

Wie weit die verfasser hierin gehen und wie weitherzig sie nach den begriffen der alten schule erscheinen müssen, mag aus folgendem hervorgehen. Bei den regeln über den *subjonctif* (I, 2, s. 41) heisst es: der indikativ steht, wenn einer der dem sinne nach eine negation enthaltenden ausdrücke doppelt negiert wird. Als derartige ausdrücke sind dann ib. s. 45 auch folgende aufgeführt: *nier* und *douter*. Nach Plattner *kann* der konjunktiv in relativsätzen stehen, die sich auf einen superlativ beziehen; bei Börner (Hauptregeln B. s. 127) *muss* er noch stehen, und zwar finden wir eine einschränkende bemerkung weder in den hauptregeln noch im syntaktischen anhang.

In der äusseren anordnung bestreben sich die verfasser, dem gedächtnis und behalten zu hülfe zu kommen. In der syntax ist die einrichtung getroffen, dass auf der rechten seite die regeln gegeben werden, während die linke die zu denselben gehörigen beispiele enthält. In der formenlehre, die tabellarisch dargestellt ist, steht das zusammengehörige möglichst auf zwei gegenüberstehenden seiten (vergl. *pron. pers. conj.* und *pron. pers. abs.*; *pron. relat.* und *pron. interr.*). Für besonders brauchbar halten wir die zu der alphabetischen übersicht der hauptsächlichsten ungleichförmigen (statt unregelmässigen) verba gegebene zusammenstellung von abgeleiteten und mit ihnen gebildeten worten und redensarten. In dieser verbindung eignen sich die schüler spielend eine reihe der bekanntesten und gebräuchlichsten vokabeln und phrasen an. Auch kommt ihnen die wortbildung in ihren grundzügen dabei zum bewusstsein. Die verba werden gleichsam das gerippe, an welches sich damit zusammengehöriges sprachmaterial bequem anschliesst.

Die einteilung der grammatik, d. h. des ersten aus zwei heften bestehenden teiles des ganzen werkes, ist folgende. Eine kurze einföhrung in die frz. laute macht den anfang, wobei neben dem laute gleich das entsprechende lautzeichen, wie es sich gewöhnlich in der schrift darstellt, und einzelne beispiele angegeben sind. Auf ausnahmen ist dabei keine rücksicht genommen. Von lautgesetzen ist bis auf einzelne ganz bekannte, z. b. dass aus geschlossenem oder nasalem *e* ein offenes *è* wird, wenn aus einer männlichen tonsilbe mit *e* eine weibliche entsteht, nicht die rede. Eine lautschrift kommt überhaupt nicht zur anwendung. In dieser einleitenden lautlehre bleibt das buch am meisten den wünschen der reformer schuldig. Es schliesst sich eng an die lehrpläne an und gibt in etwa den von diesen geforderten propädeutischen lautkursus, ein standpunkt, der sich, von der praktischen seite betrachtet, durchaus begreifen und recht-

fertigen lässt. Auf diese lautlehre folgen: kurze regeln über die worttrennung, akzente, interpunktion. Erst dann kommt die eigentliche formenlehre nach wortarten, beginnend mit dem artikel und fortschreitend bis zu den ungleichförmigen verben. Über diesen teil des buches lässt sich im allgemeinen nur anerkennendes sagen. Bei dem geschlecht der substantive (s. 16) hätten die metalle erwähnt werden können unter den substantiven, welche ihrer bedeutung nach männlich sind. Dass sich im übrigen bei den genusregeln die verfasser einer grösstmöglichen kürze befeisst haben, sei lobend erwähnt. Man verfällt gerade hierbei leicht in den fehler einer nutzlosen künstelei. Bei den ungleichförmigen verben verdient die weise beschränkung auf die hauptsachen besonders hervorgehoben zu werden. Die weniger gebräuchlichen sind zwar auch angegeben, um dem buch nicht ganz den charakter eines nachschlagewerkes auch für seltenere formen zu nehmen; sie sind aber als solche schon durch druck kenntlich gemacht und unter dem strich anmerkungsweise aufgeführt. In dem eigentlichen übungsbuch kommen diese nicht zur behandlung. Unter den verben mit *être* im *parfait* (I, 1, s. 7b) fehlt *arriver*.

Die syntax in heft 2 hat mit geringen abweichungen die auch sonst übliche einteilung erhalten: wortstellung, rektion, präposition, konkordanz, tempus- und moduslehre, gebrauch der hilfsverben, infinitiv, partizip, adjektiv, adverb, artikel, apposition, prädikatsnomen, fürwörter.

Der zur grammatik gehörige methodisch geordnete übungsstoff ist in drei für je zwei jahre berechneten übungsbüchern enthalten. Der umfang desselben für die einzelnen klassenstufen ist so bemessen, dass er in der vorgeschriebenen zeit bequem durchgenommen und eingehend verarbeitet werden kann. Die ersten auf 12 lektionen verteilten übungen begleiten den lautirkursus; sie enthalten aus der grammatik nur das notdürftigste vom artikel, von der deklination und konjugation von *avoir*, *être* und *donner*. Mit lesestück 1 beginnt der eigentliche lesekursus. An der hand der lesestücke wird in methodischer stufenfolge die formenlehre und späterhin die syntax behandelt. Im ersten schuljahr steht das erlernen der einfachen zeiten der regelmässigen konjugation im mittelpunkte. Die lektionen 19—43 enthalten den stoff für das zweite schuljahr. Die durchnahme der regelmässigen formenlehre wird fortgesetzt: partizipia, infinitiv, zusammengesetzte zeiten, reflexive verba, teilungsartikel, unregelmässige komparation, adverb, pron. pers. und possess., zahlwörter, *subjonctif*. Von allen wird nur das hauptsächlichste, allgemein regelmässige vorgeführt. In den lektionen 43—66, die für die dritte stufe bestimmt sind, kommen zur behandlung: das passiv, die im frz. reflexiv gebrauchten und die abweichend vom deutschen nicht reflexiv gebrauchten verba, die unpersönlichen verba, das geschlecht der substantiva, weitere einzelheiten zum *article partitif*, unregelmässige femininbildung der adjektiva, pron. determinativa, relativa, interrogativa, indefinita, einzelne wichtige präpositionen, orthographische veränderungen bei verben auf *eler* u. s. w., wobei die abweichungen auf lautlicher grundlage erklärt werden, ferner die wichtigsten formen von *avoir*, *aller*, *fleurir*, *bénir*.

Die weitere unregelmässige konjugation bleibt dem vierten jahre vorbehalten, das bei lektion 67 einsetzt. Ausserdem werden hier behandelt: die hauptsachen über die anwendung des *subj.* und *inf.*, aus der rektion der verba, syntaktisches zum gebrauch des artikels, erweiterungen und wiederholungen zu den pronoms, zahlwort, adjektiv.

Nachdem so ein vorläufiger abschluss erreicht ist, beginnt in heft 3 mit lektion 101 die systematische durchnahme der syntax in der reihenfolge, wie sie sich in der grammatik findet, und wie wir sie oben angegeben haben. Das fünfte jahre bis lektion 119 führt die syntax bis zum *participe* und *gérondif*, der rest verbleibt dem letzten und sechsten schuljahre. Wer diese stoffverteilung mit der von den lehrplänen für die einzelnen stufen der realschule geforderten vergleicht, muss freilich zugeben, dass sie eine ganze reihe von abweichungen aufweist. Wir legen denselben eine den wert des buches beeinträchtigende bedeutung nicht bei, würden es aber trotzdem aus praktischen rücksichten nicht ungern sehen, wenn auch hierin ein engerer anschluss an die lehrpläne durchgeführt wird. Schulen, an denen eine grosse fluktuation des schülermaterials stattfindet, empfinden es als grossen übelstand, wenn in den verschiedenen lehrbüchern so wenig rücksicht auf die in den lehrplänen vorgeschriebene anordnung der lehrpensen genommen wird.

Was die übungen angeht, welche der verarbeitung des lehrstoffes dienen, so muss in erster linie betont werden, dass die verfasser dieselben so anregend wie möglich zu gestalten bestrebt waren. Die lesestücke sind nach inhalt und form geschickt ausgewählt und recht vielseitig. Sie bilden durchweg ein in sich abgeschlossenes, dem verständnis jugendlicher schüler angepasstes ganze; sie enthalten stoffe aus dem täglichen leben, aus der geschichte, geographie, aus dem übrigen kultur- und geistesleben unseres nachbarvolkes. Eingestreut sind einzelne gedichte und fabeln in versen. Der schüler hat so genügenden und an abwechslung reichen lesestoff in seinem lehrbuch vereinigt. Sprachlich sind die lesestücke mustergültig, und bezüglich der schwierigkeit treffen sie im allgemeinen richtig den standpunkt der stufe, für die sie bestimmt sind.

Besonders anregend und geschickt sind die übungen, welche der verarbeitung des aus den lesestücken gewonnenen sprachstoffes und der festeren einprägung der grammatik dienen. Sie zeigen deutlich, dass man grammatischen stoff besonders in den ersten jahren anders verarbeiten kann als durch beständiges übersetzen in die fremdsprache. Von diesen übungen seien erwähnt: *demandes, réponses*, konjugationsübungen, veränderungen und umarbeitungen nach einem bestimmten gesichtspunkt, bildung von verneinenden, fragenden sätzen aus dem inhalt des lautkurses, zusammenstellung aus früheren stücken, von fällen, in denen das verbundene *pronom* als dativ oder akkusativ vorkam, verbindung von adjektiven mit passenden substantiven im singular und plural, männlichen, weiblichen geschlechts, bildung von teilungsartikeln in ähnlicher weise, verbindung solcher ausdrücke mit verben u. s. w., rechenübungen, bearbeitung einer erzählung

als brief und ähnliches mehr. Einen etwas breiteren, im verhältnis zu anderen lehrbüchern aber sehr kleinen raum nehmen die übersetzungsaufgaben erst vom dritten schuljahr ein. Hier erscheinen sie als wiederholungsabschnitte, in denen bestimmte grammatische kapitel zusammengefasst werden nach jedem sechsten lesestück. Sprachlich enthalten sie nichts neues, sondern verwenden lediglich den in den lesestücken verarbeiteten wort- und phrasenschatz. In der hauptsache sind es kleine sätzchen, in denen das zu erlernende grammatische gesetz scharf zum ausdruck kommt und dementsprechend anzuwenden ist.

Zu sprechübungen bieten neben den *demandes* zu den lesestücken die fast jeder lektion beigegebenen sehr instructiven *leçons de choses* ausreichende gelegenheit. In ihnen wird ausgiebiger gebrauch von der inneren anschauung gemacht, worunter die verfasser das verstehen, was jeder schüler gesehen hat, kennt und zu beschreiben weiss, falls er den nötigen wortvorrat hat. Diesen sollen die *leçons de choses* vermitteln. Dass im anfangsunterrichte auch die äussere anschauung (gegenstände im zimmer, des täglichen gebrauchs u. s. w.) benützt wird, darf als selbstverständlich betrachtet werden. Die so beliebten anleitungen zur besprechung von bildern finden sich leider nicht.

Hiermit beschliesse ich mein referat über das interessante unterrichtswerk von Plattner und Heaumier, zu dem sich im übrigen noch manches lobende sagen liesse. Dem buche, das auch in äusserer ausstattung und im druck den an ein schulbuch zu stellenden anforderungen entspricht, wünschen wir die wohlverdiente, grösste verbreitung. Soweit eine aufmerksame prüfung eines buches ohne praktische benutzung eine für die praxis massgebende beurteilung überhaupt zulässt, sind wir überzeugt, dass sich mit dem vorliegenden lehrbuch im unterricht schöne und befriedigende erfolge erzielen lassen, und dass durch dasselbe bei lehrenden und lernenden gefallen an der sprache und freude an der arbeit erweckt wird.

Von druckfehlern seien erwähnt: I 2 s. 23 *ge*; ib. s. 31 fehlt vor *possède* ein *je*; ib. s. 39 vergl. § 7 b III 1, nicht 2; II 1 s. 8 *chauffage* fehlt; ib. s. 10 *nasele*; ib. s. 81 XXVIII. lesestück.

Essen (Ruhr).

M. PROLLIUS.

ADOLF MEYER, *Formenlehre und syntax des französischen und deutschen tätigkeitswortes*. Hannover, Fr. Cruses buchh., 1896. M. 3,—.

Der verfasser des buches ist der leider zu früh verstorbene direktor der höheren töchterschule I und der lehrerinnenbildungsanstalt, ausserdem dozent für französisch an der königl. technischen hochschule zu Hannover. Dies muss vorausgeschickt werden, um zu erklären, warum das werk unvollständig dem druck übergeben wurde; es fehlen nämlich die ersten 29 seiten, die eine geschichte der französischen sprache bringen sollten, und an deren bearbeitung bzw. Umarbeitung der verf. durch den tod verhindert wurde. Ferner dient jene vorbemerkung dazu, zu zeigen, dass wir es mit

einem buche zu thun haben, das nicht für mittelschulen bestimmt ist, sondern höhere ziele verfolgt. Es will eine wissenschaftliche darstellung der formenlehre und syntax des französischen verbs unter heranziehung der lateinischen sprache und steter vergleichung mit der deutschen geben.

Von dem inhalt des buches, das über 300 seiten umfasst, gibt am besten eine angabe der kapitelüberschriften eine vorstellung. Es werden behandelt: arten und bildung der thätigkeitswörter, die verbalformen im lateinischen und französischen mit hinblick auf das deutsche, die lautliche veränderung der lateinischen klassenvokale, der umschreibenden hülfsverben und der personalendungen im französischen, die passive form im französischen und deutschen, die unterscheidung der verben in sogenannte begriffsverben und sogenannte form- und hülfsverben, der subjektive und objektive gebrauch der verben und die anwendung der hülfsverben im deutschen und französischen, der passive und der reflexive, sowie der sogenannte „unpersönliche“ gebrauch der verben im französischen und deutschen, der gebrauch der zeitformen, aussageformen, der mittelwörter (infinitiv, partizip), die kongruenz des prädikats mit dem subjekt.

Was die darstellung der formenlehre anbetrifft, so sucht sie meist den erscheinungen auf den grund zu gehen, wenn auch nicht immer mit erfolg; benutzt sind die wichtigeren wissenschaftlichen werke leider nur bis etwa 1890. So wird Gröbers *Grundriss* und Schwans *Altfranzösische grammatik* (offenbar 1. aufl.) mehrfach zitiert, ebenso Körtings *Enzyklopädie*, dagegen nicht des letzteren *Formenbau des französischen verbums*, der 1893 erschienen ist. Auf einzelne fragen hier einzugehen, erlaubt der für diese anzeige gestattete raum nicht. Das wesentliche wird freilich besprochen, doch häufig werden veraltete ansichten zu ausführlich gebracht und neuere, besser begründete, nicht genügend berücksichtigt (vgl. die futurbildung s. 72 u. 73). Ein bedenklicher mangel liegt darin, dass namentlich im zweiten teil der formenlehre nicht der laut, sondern die schrift den ausgangspunkt bildet, und dass dem verfasser die elemente der phonetik unbekannt geblieben zu sein scheinen. Daher die veraltete fassung aller bemerkungen zur 1. konjugation auf s. 102 ff. So heisst da die zweite bemerkung: „Verben die im infinitiv als stammesauslaut *wie ganz weiches sch zu sprechendes und deshalb für die französische sprache besonders charakteristisches g (!) haben*, schieben vor a und o und vor ai *ein e ein, das verstummt (!)*, aber durch sein vorhandensein die beibehaltung des eigentümlichen stammesauslautes *ermöglicht*.“ — Aus den sorgfältigen und reichhaltigen zusammenstellungen über den syntaktischen gebrauch des verbums kann man mancherlei lernen, wenn man auch in einzelheiten öfters zum widerspruch herausgefordert werden oder ergänzungen für wünschenswert halten mag.

Wegen der vorstehenden einschränkungen kann daher das werk, trotz der interessanten nebeneinanderstellung und beständigen vergleichung des französischen und deutschen, zum studium nicht recht empfohlen werden.

Berlin.

RÖTTGERS.

Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neueren zeit, herausgeg. von L. BAHLSSEN und J. HENGESBACH. 5. bdch.: *Newton*, by Sir David Brewster, im auszuge hg. von E. Schenck und L. Bahlssen. — 13. bdch.: *On English Life and Customs*. Aufsätze, zusammengestellt u. erläut. v. H. Conrad. — 16. bdch.: *Triumphs of Invention and Discovery in Art and Science*, by Hamilton Fyfe. Hg. v. J. Leidolf. — 17. bdch.: *The World's Progress*, by Hamilton Fyfe. Hg. v. O. Ottens. — 19. bdch.: *History of Commerce*, by Hamilton Fyfe. Bearb. u. erläut. v. Péronne. (Mit wörterbuch.) — 21. bdch.: *Home Rule*. Fünf reden zur 3. lesung der *Home Rule Bill* von 1893, nach dem bericht der *Times* hg. und mit erläut. versehen von G. Wendt (Hamburg). — 22. bdch.: *Useful Knowledge*. Materialien zu sprechübungen und zur lektüre. Mit anm. hg. v. F. J. Wershoven. — 23. bdch.: *On Liberty*, by John Stuart Mill. Bearb. und erklärt v. K. Wehrmann. Mit begleitwort v. prof. Fr. Paulsen. — 24. bdch.: *Holiday Stories*, by Ascott R. Hope. Ausgewählt und erklärt v. J. Klapperich. — 25. bdch.: *South Africa*. Sketches by Trollope, Froude, and Lady Barker. Hg. v. K. Feyerabend. — 26. bdch.: *London Life and Institutions*. Selected chapters from *How London Lives* by W. J. Gordon. Für den schulgebrauch bearb. und erläut. von R. Ackermann. — 27. bdch.: *The Counties of England*, by Ch. M. Mason. Ausgewählt und erklärt von C. Badke. Berlin, Gaertner (Heyfelder), 1895—1898. Preis pro bändchen m. 1,20—1,40.

Der inhalt dieser zwölf bändchen ist, dem plane dieser sammlung gemäss, für die deutsche schule neu und bezieht sich auf englische realien im weitesten sinne, auf naturwissenschaft und technologie. Zu den wertvollsten nummern zähle ich (die meinungen werden ja etwas verschieden sein): 23 (Mill), 21 (*Home Rule*); beide sehr geeignet (für die reifsten schüler) zur einföhrung in politisches (und ersteres auch in philosophisches) denken, 21 bietet mit dem reiz der „aktualität“ treffliche muster parlamentarischer beredsamkeit verschiedener typen; ferner 13 und 25. Brewster (5) geht für schüler zu sehr auf einzelnes in der geschichte der wissenschaftlichen forschung ein; 16, 17, 19 und 26 entsprechen heute geltenden forderungen, doch kann die schule von diesen dingen leicht zu viel bekommen. 22 und 27 sind wohl zu sprechübungen zu gebrauchen, bieten aber nach der stilistischen seite wenig, und das letztere wird wohl nur mit auswahl (der beschränkten zeit wegen) zu benutzen sein. Nr. 24 enthält gute jugendlektüre, nr. 26 hauptsächlich statistisches: über die ernährung Londons, das zollamt, die polizei und die post, gut geschrieben für den *general reader*, aber für schüler würde ich diese stoffe nicht wählen.

Die anmerkungen, überwiegend sachliches betreffend, habe ich meistens zweckmässig und ausreichend gefunden. Einzelnes möchte zu berichtigen oder zu ergänzen sein: Nr. 5, s. 79 anm. *equilibrium* ist nicht lat. orthographie; zu *oblate spheroid* vermisze ich eine erklärang; 110 *gelb* und *blau* sind nicht komplementärfarben (sondern gelb und violett; orange und blau). Nr. 13, s. 92: *black-letter* nennt man *noch jetzt* die bei uns sogen.

gotische schrift (s. *Standard Dictionary*), und *bl. l. books* sind alte drucke in solchen typen; die übersetzung „grober, schwarzer druck“ ist nicht treffend. S. 93: der Duke of Clarence war schon bei erscheinen des bandes verstorben (ebenso Lord Randolph Churchill s. 94), dagegen fehlt der Duke of York. S. 96: das aufsteigen in höhere gesellschaftskreise findet in England zwar weniger mittels der militär- und beamtenlaufbahn statt, gelingt aber oft dem nach kleinen anfängen reich gewordenen kaufmann oder industriellen. S. 114: die zeitschrift heisst *Punch*, nicht *the Punch*. S. 118: *kettledrum* ist m. w. kein *thé dansant*. 121: *playwright* steht keineswegs nur im geringschätzigen sinne. 122: *left behind* nicht so viel als *abandoned*, sondern, wie mir scheint, vom standpunkt des besuchers gesagt; dieser findet, dass er beim eintritt in die wohnung alles englische hinter sich (also draussen) gelassen hat. 123: *fatherland* ist hier in schlichtem ernst gebraucht; für einen „sentimentalen sinn“ finde ich keine grundlage. 128: *purple wolds* wegen der haidekrautblüte; die „rötliche lehmschicht“, wenn man sie sehen könnte, würde niemals *purple* genannt werden. 129: *vians* ursprünglich fleischspeisen? Noch ursprünglicher „lebensmittel“, s. Diez; also ganz wie *meat*, nicht umgekehrt. Zu einigen stellen (*currency*, *St. Giles's*, *professional beauty*, *stranger* und *alien*, *cottager*) habe ich mich schon früher in einer andern zeitschrift geäussert. Nr. 16, s. 30: die anm. zu s. 32, 1 war schon hier zu geben und zugleich der fehlerhafte ausdruck *Elector of Nassau* richtig zu stellen. 100: die zitadelle von Plymouth ist nicht auf dem *Hoe*, wenn auch in der nähe und von dort sichtbar. 102 unten: nicht *feet*, sondern *26 feet* ist als einheit aufgefasst (wie gewöhnlich in solchen fällen). 107: die wochenausgabe heisst *The Times. Weekly Edition*. — *The Weekly Times* ist eine mit dem weltblatt nicht zusammenhängende zeitschrift. 117: *Calicut* ist nicht Calcutta! (*Very far from it!*) 118: die englische meile misst 1760 yards oder 1609 (nicht 1524) meter. 121: ob *D. C. L.* jemals lateinisch (*Doctor civilis legis*) gelesen wird? An der Paulskirche war nicht die auch sonst sehr häufige kreuzform (des grundrisses), sondern der stil (renaissance, kuppelbau) als merkwürdig zu erwähnen, daneben etwa noch die bedeutenden dimensionen. Nr. 17, s. 109 *Larnak* (dreimal): l. *Lanark*. 114 *Somerset*: ein *m* zu viel. 126 *Grand Trunk Canal*: warum so genannt? Nr. 21, s. 102: der redner stellt Karl Blind nicht als gegner Bismarcks hin. Er will sagen, dass beide, trotz der sonstigen verschiedenheit ihrer ansichten, für die einheit Deutschlands waren, wie Cavour und Mazzini für die einigung Italiens. Übrigens hat Blind mehrere aufsätze in der *Gegenwart* im sinne der britischen reichseinheit gegen die *Home Rule* geschrieben. Kossuth kommt hier m. e. nicht als kämpfer für die unabhängigkeit Ungarns von Österreich in betracht (dann wäre er ja gerade ein zeuge für die *Home Rule*, die Chamberlain bekämpft), sondern wegen seiner bemühungen um die magyarisierung der nicht-magyarischen „nationalitäten“ in Ungarn. S. 47 in der witzigen rede von Wallace ein druckfehler im text z. 14: *ne supposed* st. *we supposed*. Zu *Gee he knew* u. s. w. (s. 47, 37) war die biblische anspielung apostelgesch. 19, 15 nachzuweisen. Wenn Hansard *Gehu* schreibt, so ist wohl *Jehu* (2. Kön. 9)

gemeint; übrigens sind drei einsilbige wörter doch vielleicht „passender“. Nr. 23, s. 88: von *nonconforming* (nicht etwa *Nonconformist*) ist nicht die kirchliche, sondern die allgemeinere bedeutung die ursprüngliche; vgl. s. 25 *mere conformers to common-place*. S. 95 unten *full of age*: der text s. 63 hat *of full age*, volljährig, ein ganz feststehender begriff. Nr. 24, s. 96: *junior* nicht „lehrling“; nach s. 2 gehört er ja zu den *clerks*! 101: *Pop goes the weasel* ist nicht der anfang, sondern der kehrreim des liedes: *Up and down the City Road* etc.; *at the carry* war sprachlich zu erklären (aus dem kommando *carry arms*!), ebenso *slept like a top* s. 116. 107: *black Monday* „der letzte tag der ferien“, nach Schmidt-Tanger und Thieme-Preusser der erste schultag nach den ferien. Es ist der tag, an welchem die schüler die heimat verlassen und in der *boarding school* wieder eintreffen, sonach kein eigentlicher schultag; die angabe des herausgebers ist daher zulässig. 109 *Christ's Hospital*: nicht in Smithfield, sondern in Newgate Street (kürzlich aufs land verlegt); „talar“ kann man den langschössigen rock der schüler nicht wohl nennen. 112 *blanket*: nicht bettlaken (d. h. leintuch), sondern wollene decke. Nr. 25, s. 20, z. 14 ein störender fehler im text: *west* statt *east*. Nr. 26: Die aussprache angeblich nach Murets (richtiger: Langenscheidts) system; aber für dieses ist der gleichzeitige gebrauch von fraktur und antiqua wesentlich, und es lässt sich nicht lediglich in antiqua wiedergeben. Wie es hier vorliegt, scheint es mir unbrauchbar. Auch materiell fehlerhafte angaben bei *Chelsea, China, Terry, Torkey* (jetzt *Torquay*), *Wapping, Whitstable*. — Zu den anm.: s. 90: *old hundredth* „ein tüchtiges, gehöriges h., familiäre bedeutung von *old*“. Familiär nach Grieb-Schröer; nach Schmidt-Tanger veraltet. Auf keinen fall kann *hundredth* für *hundred* stehen. *Old hundredth* ist ein beliebter choral, die melodie des 100. psalmes. Auf den schlechten kalauer kam der vf. dadurch, dass die zigarren in einem scheinbaren musikinstrument versteckt waren. S. 91 jahreszahl 1133: lies 1154; übrigens stammt zwar Heinrich II. durch seine mutter von Wilhelm ab, wird aber gewöhnlich besser als der erste könig aus dem hause Anjou bezeichnet (s. s. 95). 92: waren „nach dem handelsgewicht“ soll heissen: waren, die nach gewicht verzollt werden. 94: Bacon war nicht schatzkanzler. 96: *Rogue Riderhood* ist eine person by Dickens, in *Our Mutual Friend*. Herausg. fasst *-hood* als kollektiv-endung („spitzbubengenossenschaften“); scharfsinnig, aber falsch. 98 *fry* eigentlich = *very young fish* (*Stand. Dict.*). 99 *eherne säulen*: warum so poetisch statt gusseiserne? Vermisst werden erklärungen zu *diamond* (6), raute, rhombus; *bookkeeping by double entry* 36; *ullage* 44 („over the officers“ l. *over to the off.*); *double-shuffle hornpipe* 47 (ein matrosentanz); *in their ashes* etc. 47 (nachweis des zitats aus Gray); *the policeman is ever with us* 55 (nachweis der biblischen anspielung, Mat. 26, 11); *who are best qualified* 84: versuch des autors, auf kosten des *Fatherland* witzig zu sein: dunkler erdteil, in dessen *crowd of minor towns* nur einheimische postbeamte sich zurechtfinden können. Letzteres versteht sich freilich von selbst und wird daher bei Russland nicht erwähnt.

Kassel.

M. KRUMMACHER.

Sammlung moderner italienischer autoren. Bamberg, C. Buchner. à m. 1.—.

Von dieser sammlung liegen vor: *Cuore* di Edmondo De Amicis (ed. dr. Richard); *In città e in campagna* di E. L. Franceschi (ed. Ackermann); *La vita militare* di De Amicis (ed. dr. Georg Steinmüller); *La Nunziata* di Giulio Carcano (ed. Friedrich Beck); *I miei ricordi* di Massimo d'Azeglio (ed. dr. Heinrich Dhom); *Scene e caratteri* di Salvatore Farina (ed. Ackermann).

Cuore von De Amicis eröffnet also die reihe. Offen gestanden und ohne ihn zu unterschätzen, habe ich niemals für diesen krankhaften, weichen schriftsteller geschwärmt, der bei jedem anlass seine thränendrüsen in thätigkeit setzt und die kaserne in ein mädchenpensionat umwandelt. Fast alle seine figuren sind fromme, sentimentale geschöpfe. De Amicis ist ein optimist, der vom leben wenig versteht; er bringt uns nicht selbsterlebtes, wie dr. Ackermann behauptet, sondern nur selbsterdachtes.¹ Sein hauptverdienst besteht in der leichtverständlichen, eleganten darstellungsart, die die künstelei seiner gedankenfolge vergessen lässt. Hat doch sein *Cuore* beinahe 200 auflagen erlebt! Warum also murren, wenn alle für dies werk so begeistert sind? Deswegen kann ich es dem herausgeber des *Cuore* nicht verargen, wenn er demselben in der sammlung moderner italienischer autoren sogar den ersten platz eingeräumt hat; der öffentlichen stimmung musste er rechnung tragen, zumal hier die frische und lebhaftigkeit der sprache in erwägung zu ziehen ist. Dennoch trage ich keinen anstand, zu behaupten, dass auch andere, weniger bekannte italienische schriftsteller der jugendlitteratur gerade im auslande der aufnahme würdig wären. Was diese ausgabe anbelangt, so ist sie seitens des kommentators etwas vernachlässigt worden; ich habe darin mehr als 40 störende druckfehler und sprachversehen wahrgenommen, und die fussnoten, die jedoch eine gute kenntnis der italienischen realien bezeugen, sind bald zu knapp, bald zu weitläufig oder unnütz, bald unrichtig. Hier wollen wir nur folgende druckfehler resp. sprachverstösse aufzeichnen: im titelblatt *Cuore libro per i ragazzi da* (statt *di*) *E. D. A.*; s. IX zweimal *Ricordi*, s. X noch einmal statt *Ricordi*; s. 1 *affolate* f. *affollate*; s. 2 z. 14 *il* statt *li*; 3, 14 *vide* statt *ride*; 8, 28 wird der konjunktiv statt des indikativs gebraucht; 11 *puoi* für *poi*; 13 *dall* für *dal* und *die* für *di*; 15 *a* für *à* oder *ha* und *tutti* für *tutto*; 19 *scuolo*, *molo* für *scuola*, *mulo*; 22 *tela*, *nero* statt *tela nero*; 29 *banca* für *banco*; 31 *spranca* für *spranga*; 38 *stupido* für *stupito*; 51 *quattro* für *quarto*; 69 *vive* statt *viva*; 73 *ultimo volta* statt *ultima volta*; 76 in *Racconti* fehlt ein *e*; 95 *nell fanciullo* statt *nel fanciullo* u. a. m. Am ende der zeile trennt A. oft beim apostroph, was im italienischen nicht zulässig ist; so trennt er auch *mig-liaia* statt *mi-gliaia*, ohne auf die aussprache acht zu geben.

Viel korrekter ist das 6. bändchen, *Scene e caratteri* di Salvatore Farina, gleichfalls von Ackermann herausgegeben. Wenn die sprache Farinas

¹ In einem andern aufsatz über De Amicis als schriftsteller werde ich versuchen, dieses urteil zu beleuchten und zu rechtfertigen.

nicht so rein ist, wie die von De Amicis, so ist sie doch natürlicher und für den zweck dieser sammlung viel passender. In der einleitung lese ich u. a., dass Salvator Farina sich 1869 mit „seiner gattin Christine“ verheiratete (das ist wohl ein *tour de force*). Übrigens hat der herausgeber mit diesem autor eine glücklichere hand gehabt. — Weniger lobenswert scheint mir die wahl, die er mit dem 2. bändchen getroffen hat. Franceschi *In città e in campagna* lässt viel an natürlichkeit zu wünschen übrig; diese gespräche, die eine fülle populärer ausdrücke zusammenpressen, haben in ihrer fassung etwas affektirtes und abstossendes. Nach dieser richtung kenne ich hier in Deutschland nur ein einziges empfehlenswertes werk: *L'eco della lingua italiana* von prof. Antonio Labriola (Leipzig, Giegler); aber auch der römische philosoph hat seine schwache seite; er ist zu gewählt in den ausdrücken, und während der stoff musterhaft behandelt ist, wenigstens in den ersten kapiteln, lässt die umgangssprache zu wünschen übrig. Die anmerkungen dieser ausgabe sind sorgfältig; s. 6 bemerke ich, dass die 6. fussnote unrichtig ist: *che* ist hier eine populäre form für *in cui*. — Ein lobendes urteil verdient die auswahl der stücke aus De Amicis *Vita Militare*, die von der weinerlichen art dieses schriftstellers am meisten abweichen. Auch die fussnoten sind zweckmässig und korrekt. Ich habe nur folgende aussetzungen zu machen. S. 36 ist die 14. zeile (*esplosioni d'ilarità che ci buttavano attraverso alle seggiole*) unverständlich. In der 17. fussnote derselben seite, wo *contati* mit „bar“ übersetzt ist, muss es heissen „gezählt“. Hier hat der kommentator *contati* mit *contanti* wechselt. S. 39: *sgranocchiare* kommt nicht von *granocchia* (sic), sondern von *grano* und bedeutet „auskörnen“; s. 41 *pigliar cappello* ist „böse werden“ und nicht „streiten“; s. 55 *vaglia* bedeutet niemals „wechsel“; s. 56 steht *novantonovesima* statt *novantanovesima*; s. 57 *appoggiata* statt *appoggiato*. *Una volta per uno* bedeutet nicht „einmal für einen“, sondern „wurst wider wurst“ u. s. w. — Das 4. bändchen enthält Carcanos *Nunziata*, die einfache erzählung eines unglücklichen, in einer fabrik am Langensee arbeitenden mädchens. Die fussnoten sind durchweg korrekt und sorgfältig; im vorwort steht 1837 als jahr der ersten ausgabe der *Promessi Sposi*, wohl ein druckfehler statt 1827. — D'Azeglios *Ricordi* haben es gewiss durch ihren gesunden geist verdient, in diese sammlung aufgenommen zu werden; wenn auch die sprache nicht immer musterhaft ist, so ist sie doch stets ungezwungen, lebhaft und für ausländer sehr lehrreich. Die fussnoten sind lobenswert, doch ist zu korrigiren: s. 29, note 4 l. „ebenso und mehr“ statt „viel und mehr“; s. 73, note 3: *barbassore* deckt sich nicht mit „schmierer“. Auch einige druckfehler sind zu berichtigen. Wenn ich auch diese in allen bändchen in erwägung gezogen habe, so ist es nur geschehen, weil dieselben in einer solchen bibliothek für schüler recht störend wirken, zumal wenn sie so häufig vorkommen, wie im ersten bändchen.

Leipzig.

ROMEO LOVERA.

Deutsche schreib-lese-fibel auf phonetischer grundlage. Herausgeg. von Hugo Hoffmann. Mit abbildungen. Marburg, N. G. Elwert, 1897. 88 s. Preis 50 pfg. — Hierzu *begleitwort*. XIV s. Preis 20 pfg.

Auch im widerstreit der methoden hat sich das abc-buch zu einer gewissen didaktischen vollkommenheit herausgearbeitet. Der umstand, dass sowohl die technik des lesens als auch die des schreibens auf den weg der konstruktion hinweist und die unterrichtliche vermittlung daher auf dem boden der synthese stehen muss, liess es naturgemäss erscheinen, dass die lehrform, wie sie in der schreiblesemethode vorliegt, nicht unterliegen konnte gegen jene richtung, die den ausgang vom sachlichen und die analyse leitend für den betrieb des ersten schreib- und leseunterrichtes, sowie für die gestaltung der fibeln werden liess. Aber auch die schreiblesemethode musste einseitig erscheinen, so lange sie ausschliesslich von der schreibtechnik beherrscht ward, so lange die stufenfolge der *laute* mit rücksicht ihrer bildung und angliederung übersehen wurde. In der einbeziehung des lautphysiologischen moments ist aber ein gesichtspunkt bei abfassung der fibel gegeben, der nicht nur berechtigt erscheint, sondern der natur der sache nach geradezu mit notwendigkeit gefordert werden muss. Auf dem boden dieser forderung, die der verfasser in seiner schrift *Über die sprachentwicklung* u. s. w. (Leipzig bei Gräbner 1887) erhob und nachdrücklich begründete (S. 34 ff.), ist die vorliegende fibel entstanden. Die einföhrung in das lesen und schreiben erfolgt im rahmen der kleinschrift nur an schreibschrift, von seite 17 ab erscheinen in gleicher folge und gleichem übungsmaterial die druckschrift. Die seltener auftretenden buchstaben c, qu, x und y stehen am schlusse des kurses der grossbuchstaben; von s. 57 ab treten zusammenhängende lesestücke in druck- und schreibschrift (teilweise mit bildern) auf; seite 68 ff. föhren in die lateinische druckschrift ein. Nach dieser darlegung des aufbaues bleibt noch übrig, die folge der laute im I. abschnitt der fibel aufzuföhren. Sie erscheinen in folgender ordnung: a, u, m, e, r, i, l, f, o, v, w, u, ä, f, ä, h, ö, d (im selben abschnitt in seiner zweifachen belautung), t, b, j, d, t, b, p, g, f, ü, au, ei, eu, äu, z. Wenn wir mit dieser folge auch nicht in allen teilen einverstanden sein können, so lässt sie doch erkennen, dass der verfasser wege beschreitet, die für die gestaltung eines unterrichtlichen hilfsmittels, das im dienste des ersten leseunterrichtes stehen will, grundsätzlich als richtig anerkannt werden müssen. Auch die wahl des übungsstoffes im einzelnen lässt erkennen, dass der orthoepische gesichtspunkt für die abfassung des buches leitend war, ohne dabei das graphische moment unberücksichtigt zu lassen. Die ausstattung des buches hinsichtlich des druckes entspricht allen forderungen, die vom gesundheitlichen standpunkte zu stellen sind.

So tritt in die zwar noch kleine zahl der phonetischen fibeln eine würdige genossin, um auch in ihrem teile mitzuwirken, den grundlegenden unterricht der muttersprache derart zu gestalten, dass das wort wieder mehr im ohr und auf der zunge als fast ausschliesslich im auge lebe.

Frankfurt a. M.

THEOPHIL FRIES.

VERMISCHTES.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

(Vgl. *N. Spr.* V, s. 428; VI, s. 91. 184. 330. 455.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: Dr. Konrad Meier, Dresden-A., Reissigerstr. 10.)

A. Anfragen und antworten.

Fr. 19. Gropp und Hausknecht, *Ausw. frz. Gedichte*: ALFRED DE VIGNY, *Madame de Soubise*.*Les lansquenets passent! sur leur poitrine**Je vois enfin LA CROIX ROUGE, LA CROIX**DOUBLE, et tracée avec du sang, je crois!*Kommentar: Die katholiken hatten als erkenntniszeichen ein rotes (? D. Itg.) kreuz am hut und ein weisses tuch am arm; *la croix double*?

A. 19. Dies rote doppelkreuz auf der brust ist das kreuz von Lothringen mit zwei querbalken. Bekanntlich standen an der spitze der katholischen partei die Guisen, ein nebenzweig des hauses Lothringen. Diese herzöge von Guise führten stets den beinamen *de Lorraine* und auch das lothringer kreuz; gemeint sind also die landsknechte, die im dienste von Henri de Guise (gen. *le Balafre*) standen, der die ereignisse der Bartholomäusnacht leitete. Hieraus ergibt sich sofort, dass der baron der katholischen partei angehört. — Zu dem fragezeichen hinter „rotes“ vergleiche man berichtigungen 66. (K. M.)

Fr. 20. Ibid.: *Mais nous buvions à saint Barthélemy*.

Diese stelle ist jedenfalls nicht so aufzufassen, als ob die katholiken auf das gelingen des anschlages getrunken hätten: vielmehr scheint es brauch gewesen zu sein, den tag des heil. Bartholomäus durch zechgelage zu feiern. So heisst es auch bei Taine, *Voyage aux Pyrénées* (Bahlsen u. Hengesbach s. 14, 4 ff., allerdings auch ohne erklärung): *Le vingt-quatrième jour d'août beaucoup d'hommes nobles d'entre les Basques et plusieurs jeunes gens, bons sauteurs et danseurs, vinrent au château de Miot pour la SAINT-BARTHÉLEMY. ILS FESTINERENT ET PARADÈRENT tout le jour*. Nicht von ungefähr schreibt wohl auch C. F. Meyer im *Amulet*: „Heut nun ist der Bartholomäustag. Der hauptmann hat zwar viele namen, wohl acht bis zehn; da aber unter diesen allen der geschundene Barthel in seinen augen der grösste heilige und märtyrer ist, so feiert er als guter christ diesen tag in besonderer weise.“ — Runge, *Der Berchtolds-tag* (Zürich 1857) zitirt s. 37 aus Thiers, *Traité des superstitions* (Paris 1697) s. 323: *Danser le jour et la nuit en prenant bien garde de tomber par terre et faire quantité d'autres folies dans l'Eglise aux fêtes de l'Assomption de la Vierge et de St. Barthélemy, pour être guéri du mal caduc*.

Vielleicht ist hierzu noch genauerer aufschluss zu erlangen. (K. M.)

Antworten.

A. 10: *O bell' alma innamorata!*

Dies zitat stammt aus Donizettis oper *Lucia von Lammermoor*.

(Geh. rat Mussafia in Wien.)

In dem von C. F. Wittmann herausgegebenen textbuch (Reclam 3795) heisst es s. 15: „Die letzte arie in der *Lucia* verdankt ihre entstehung einer ganz zufälligen eingebung Donizettis. ... Donizetti kam, von heftigem kopfweh geplagt, heim und äusserte den wunsch, sofort zu bett zu gehen, ... aber schon nach wenigen minuten rief er, von schmerzen gemartert, nach notenpapier und bleistift. Während des hämmerns kam ihm, rhythmisch mit dem klopfen dort, ein musikalischer einfall, den er festzuhalten strebte. ... Es war die schlussarie, die wirkungsvollste der ganzen tenorpartie, das später so beliebt gewordene:

Tu che a Dio spiegasti l'ali

O bell' alma innamorata.“

(D. Itg.)

Zu fr. 8 (*cale humide* u. *cale sèche*) verweist herr realgymnasiallehrer L. Dietrich in Giessen auf den artikel „kielholen“ in Grimms *Wörterbuch* V, 679 und Grimms *Rechtsaltertümer* s. 726.

B. Berichtigungen und ergänzungen.

66. Gropp und Hausknecht, ALFRED DE VIGNY, *Madame de Soubise*:

Il est trop tard; le bourdon Notre-Dame

Ne m'avait donc éveillé qu'à demi?

Kommentar: Nicht die sturmglöcke von Notre-Dame gab das zeichen, sondern die glöcke von St. Germain-l'Auxerrois.

Das ist wohl richtig; allein der vorgang wird meist so dargestellt, dass beschlossen war, das signal durch eine andere glöcke zu geben. So Larousse nach Martin: *Le signal indiqué était l'horloge du Palais de Justice qui devait être sonnée au point du jour; les bons catholiques se reconnaîtraient à un mouchoir blanc au bras et une croix blanche au chapeau.*

Ebenso Bonnechese, *Histoire de France* I, 526: *Un conseil se tint aux Tuileries. ... Les rôles furent distribués et il fut dit que l'exécution commencerait avec l'aurore du lendemain, jour de la Saint-Barthélemi. ... Les meurtriers, pour se reconnaître, devaient porter une écharpe au bras gauche et une croix blanche au chapeau. Au point du jour, Médicis, impatiente, fait donner le signal par l'horloge de Saint-Germain-l'Auxerrois.*

Ebenso Lacroix, *Hist. de France pendant les guerres de religion* II, 335: *Ne perdons pas de temps, dit la reine, il faut avancer l'heure du signal, il faut que le tocsin réponde à l'horloge qui va sonner minuit. Eh bien! dit le roi, qu'on coure à Saint-Germain, j'ai besoin de sortir de l'état où je suis.* — Und Michelet, *Hist. de France* IX, 304: *La reine mère décida que le signal sonnerait non pas d'abord à l'horloge du Palais assez éloigné, mais à l'église même du Louvre, à Saint-Germain-l'Auxerrois.*

Die geschichtsschreiber stimmen also darin überein, dass ursprünglich verabredet war, das zeichen *später* und durch eine *andere glocke* als die von St. Germain-l'Auxerrois zu geben, dass aber die ungeduldige Cathérine de Médicis das zeichen *eher* und an einem *anderen* ort geben liess. Der baron kann natürlich davon nichts wissen. Als er gegen morgen erwacht, ist die hauptsache vorüber (*il est trop tard*); die sturmglöckchen läuteten zwar an *allen* kirchen, aber die von Notre-Dame hatte in den schlaf des alten herrn, der bis spät in die nacht hinein zu ehren des heil. Bartholomäus gezecht hatte, nur hineingetönt; er war dann wieder eingeschlafen. Vgl. fragen 20. (K. M.)

67. VICTOR HUGO, *Souvenir d'enfance*, ausg. Hartmann (Stolte), nr. 3, s. 36, 24:
Non, tandis qu'à genoux la ville tout en feu,
Joyeuse comme on est lorsqu'on n'a qu'un seul vœu,
Qu'on n'est qu'un même peuple et qu'ensemble on respire,
Chantait en chœur: VEILLONS AU SALUT DE L'EMPIRE!

Die anmerkung erwähnt richtig, dass der hymnus *Veillons au salut de l'empire* nicht erst aus dem kaiserreich stammt, sondern schon 1791 verfasst wurde. Wenn aber dann weiter gesagt wird, dass auch Mirabeau das wort *empire* zuweilen auf Frankreich anwendet, so wäre das weiter zu fassen gewesen. Thatsächlich wird *empire* im revolutionszeitalter sehr häufig in dem sinne gebraucht, so von Talleyrand (Dumesnil, *Pédag. révol.* 86), von Condorcet (ibid. 109), von Vergniaud (Mignet 2, 41). Barnave redete die deputirten am 15. juli 1791 an: *Régénérateurs de l'empire*, und auch Ludwig XVI. brauchte das wort am 29. september 1791 in der nationalversammlung. Für die heutigen franzosen steht das wort in so enger beziehung zum begriffe des kaiserreichs und insbesondere des napoleonischen, dass selbst für sie die erste zeile des erwähnten hymnus sehr oft eine falsche vorstellung erwecken dürfte. Daraus erklärt sich wohl, dass der hymnus in einem werke überhaupt nicht erwähnt wird, wo er nicht fehlen dürfte, bei Lhomme, *Les Chants nationaux de la France. Poètes et musiciens de la France*, Paris 1883. Dass der hymnus an tyrannenhass der Marseillaise nichts nachgibt, lehrt schon die erste strophe: *Veillons au salut de l'empire! — Veillons au maintien de nos droits! — Si le despotisme conspire, — Conspirons la perte des rois! — Liberté! Liberté! — Que tout mortel te rende hommage!*

68. Ibid., *La naissance du duc de Bordeaux*, ibid., nr. 7, s. 45, 44:
Henri, NOUVEAU JOAS, sauvé par un prodige,
A L'OMBRE DE L'AUTEL croîtra vainqueur du sort.

Die anspielung auf Racines *Athalie* ist unverkennbar, es hätte aber noch erwähnt werden können, dass am abend des 29. september, des tages, an dem der herzog von Bordeaux geboren wurde, die vereinigten truppen der oper und des Théâtre Français Racines *Athalie* aufführten, in der man ein der lage entsprechendes stück sah. Aus dem briefe V. Hugos an Saint-Valry vom 20. oktober 1820 (bei Biré, *V. Hugo avant 1830*, s. 222) erfährt

man, dass seine ode schon zwei tage nach der geburt des herzogs fertig war. Übrigens enthält auch Lamartines ode auf die geburt des herzogs von Bordeaux eine anspielung auf das Racinesche stück.

69. Ibid., dieselbe ode (nr. 7), s. 45, 17:

*Iere d'espoir, ton roi lui-même,
Consacrant le jour où tu nais,
T'impose, avant le saint baptême,*

LE BAPTÊME DU BÉARNAIS.

Mit dieser taufe Heinrichs IV. hatte es folgende bewandtnis: In erinnerung an das, was bei der taufe Heinrichs IV. geschehen war, benetzte Ludwig XVIII. die lippen des neugeborenen herzogs von Bordeaux mit einigen tropfen jurançonner weines, womit das kind gewissermassen zu einem neuen Heinrich IV. geweiht werden sollte.

70. Ibid., dieselbe ode, I, s. 46, 23-25:

*Et la foule, bruyante et fière,
Se presse à ce Louvre où naguère
MUTTE, ELLE ENTRAIT À PAS LENTS.*

Diese stelle bezieht sich darauf, dass die leiche des ermordeten herzogs von Berri vom 16.—22. febr. 1820 auf seinem paradebette im Louvre ausgestellt lag, und dass die bevölkerung in dichten scharen herandrängte, um dem toten die letzten ehren zu erweisen.

(Nr. 67—70 prof. dr. Hartmann.)

II. ENGLISCH.

(Leitung: Dr. A. Läder, Dresden-A., Schubertstr. 31.)

A. Fragen und anticorten.

Fr. 12. THOMAS HOOD, *Faithless Nelly Gray* (Bells *Standard Elocutionist*, s. 472):

A dozen men sat on his corpse to find out why he died;

And they buried Ben in four cross roads, with a stake in his inside.

Bis 1823 wurden die selbstmörder (denen ja bisweilen auch in Deutschland noch heute „ein ehrliches begräbnis“ versagt bleibt) am kreuzweg begraben, und zwar wurde ein pfahl durch ihren körper getrieben. Durch dies pfählen der leiche sollte verhindert werden, dass der selbstmörder, der wegen mangelhafter bestattung im grabe keine ruhe finden konnte, nun als vampir umging und lebenden das blut aussaugte. (K. M.)

Fr. 13. BULWER, *The Last Days of Pompeii*, book I, chapter VII (Tauchn. Ed. s. 64):

“Ah, Glaucus! how are you, gay as ever!” said Clodius joining the group. — “Are you come to sacrifice Fortune?” said Sallust. — “I sacrifice to her every night,” returned the gamester. — “I do not doubt it. No man has made more victims!” — “By Heracles, a biting speech!” cried Glaucus laughing. — “THE DOG’S LETTER IS NEVER OUT OF YOUR MOUTH, Sallust,” said Clodius angrily, “you are always snarling.” — “I may well

have the dog's letter in my mouth, since whenever I play with you, I have the dog's throw in my hand," returned Sallust.¹

Fr. 14. GEORGE ELIOT, *Three Months in Weimar* (Collection of Tales and Sketches, I, Velhagen u. Klasing) s. 4: *If you are weary of English unrest, of that society of "EELS IN A JAR," where each is trying to get his head above the other, the wellbeing of the Weimarians will not be an unwelcome contrast for a short time at least.*

Von wem stammt der ausdruck *eels in a jar*?

Fr. 15. Ibid. s. 14: *Let her further imagine, mingled with the streamers of ribbon, equally broad pendants of a thick woolen texture, something like the fringe of an urn-rug.* — Komm.: Fransen an einer tischdecke. Ist das richtig?

A. 15. Schwerlich. Unter *urn-rug* ist sicher eine unterlage für the tea-urn (*a vessel for boiling water or keeping it hot, used on the tea-table*) zu verstehen, eine dicke wollene unterlage, damit die wärme nicht durchschlägt und die politur verdirbt; also ähnlich wie unsere lampenteller u. s. w., die am rande auch mit fransen besetzt sind. (K. M.)

Fr. 16. Ibid. s. 16: *It is to be regretted that a large sum offered for this house (Goethehaus in Weimar) by the German Diet, was refused by the Goethe family in the hope, it is said, of obtaining a still larger sum from a mythical English Cræsus.* — Ist diese erzählung zutreffend?

Sie klingt wenig wahrscheinlich, denn Goethes enkel Walter († 1885) setzte bekanntlich die grossherzogin von Weimar zur erbin des Goethehauses und des ganzen nachlasses des dichters ein. (K. M.)

Fr. 17. JEROME, *On furnished apartments*, *ibid.*, s. 92: *Of all excentrically planned things, from Bradshaw to the maze at Hampton Court, that room was the excentricallest.*

Komm. („von Bradshaw bis zum irrgang von Hampton Court, einem schloss an der Themse, 18 km. von London, von kardinal Wolsey unter Heinrich VIII. erbaut“) gibt keinen genügenden aufschluss.

¹ *Littera canina* heisst bei den römischen grammatikern (Persius) das *r*, weil gerolltes zungen-(oder auch zäpfchen-) *r* an das knurren (s. o. „*snarling*“) des hundes erinnert. Daher sagt noch Ickelsamer (1534): „Das *r* ist ain Hundts buchstab, wan er zornig die zene blickt vnd nerret, so die zung kraus zittert“ (s. meine *EL. der phon.* s. 209). Ebenso Ben Jonson (1636): „*R is the dog's letter, and hurreth in the sound, the tongue striking the inner palate, with a trembling about the teeth.*“ (*N. E. Dict.* s. v. *dog's letter*, wo auch auf *Rom. and J.* II, 4, 233 verwiesen wird.) *Canis* oder *canicula* bezeichnete bei den römern den schlechtesten wurf im würfelspiel (4×1), wie *Venus* den besten. Das kompositum *dog-throw* ist als übersetzung des lat. *canicula* aus Lewis & Short's lat. wörterbuch im *N. E. Dict.* zitiert, die stelle aus Bulwer, soviel ich sehe, nicht. W. V.

A. 17. Unter *Bradshaw* ist Bradshaw's *General Railway and Steam Navigation Guide* zu verstehen, das kursbuch für England und Irland, das mit plänen und karten monatlich zum preise von 6 d. erscheint und zuerst 1841 von George Bradshaw gedruckt wurde.

Hampton Court Palace wurde 1526 Heinrich VIII. geschenkt und diente bis Georg II. den englischen herrschern als wohnsitz. Die gärten liess Wilhelm II. in französischem geschmack anlegen; da findet sich ein „labyrinth“, ein kleiner irrgarten (*petit bois coupé d'allées tellement entrelacées qu'on peut s'y égarer facilement*; Larousse).

Antworten.

A. 11. *trundling mop*.

Mop: a piece of cloth or a bundle of thrums or rags attached to a handle: used for cleaning floors, windows or the like (Standard Dict.). Hat sich diese art besen voll wasser gesogen, so wird der stiel auf einer horizontalen leiste oder dergl. rasch hin und her gerollt, und das wasser spritzt vermöge der zentrifugalkraft heraus. Diese bewegung heisst *to trundle* („to move with a brisk, swinging motion, as a mop“, Stand. Dict.). Das wort kommt meist transitiv vor, wird aber auch (wie an unserer stelle) intransitiv gebraucht. Die ähnlichkeit liegt also in dem aufspritzen des wassers. Auf schiffen kann man den gebrauch des *mop* und das *trundling* am besten beobachten.

(M. Krummacher, Kassel.)

B. Berichtigungen und ergänzungen.

16. Addison, *Sir Roger de Coverley*, Renger, s. 1, 3: *Sir Roger*. — Komm.: *Sir* steht zur bezeichnung des ranges eines *baronet*, der fünften stufe des hohen adels (*nobility*).

Das ist nicht ganz richtig; die *baronets* gehören, obwohl ihr titel erblich ist, nicht zur eigentlichen *nobility*; dazu gehört nur der *baron*; das zeigt sich schon darin, dass die *baronets* nicht dem oberhaus angehören, sondern nur ins unterhaus wählbar sind; *Sir Roger* ist aber gar nicht *baronet*, sonst würde hinter seinem namen *Bart.* stehen, er ist nur *knight*, welcher titel ihm auch stets beigelegt wird. Der titel *knight* ist nicht erblich; die stufenfolge im niederen adel ist also: *baronet*, *knight* und dann der nicht titulirte *country-gentleman*; die ersten beiden klassen setzen *Sir* vor den namen; danach auch die anmerkung s. 3, 7 zu berichtigen.

7. Ibid. s. 2, 3: *he never dressed afterwards*.

Versteht sich für den schüler nicht von selbst, dass hier *to dress* = *to dress fashionably*.

8. Ibid. s. 2, 16. 17: *a justice of the quorum*, ein rechtskundiges mitglied einer friedenskommission; gleich darauf: zwei oder mehrere friedensrichter (*justices of the peace*).

Das erweckt im schüler falsche vorstellungen: *a justice of the peace* ist ein strafrichter, vielleicht etwa schöffengericht; so genannt weil die kriminal-

vergehen nicht gegen die person, sondern „*against the peace of our Lady, the Queen, her crown and dignity*“ begangen werden, und der prozess im namen der königin bez. des königs geführt wird, und a *quorum* ist ein richterkollegium. Chambers' *Eng. Dict.*: *quorum the first word of a commission formerly issued to certain justices, or whom a certain number had always to be present when the commission met.* Jetzt hat das wort eine allgemeine bedeutung: *a number of the members of any body sufficient to transact business.*

9. Ibid. s. 2, 17: *he fills the chair at a quarter-session with great ability.*
to fill the chair = „den vorsitz führen“ versteht sich für den schüler nicht von selbst.

10. Ibid. s. 4, 5 ff.: *My chief companion . . . is a very venerable man, who is always with Sir Roger and has lived at his house in the capacity of a chaplain above thirty years.*

Deighton bemerkt in seiner ausgabe der *Coverley Papers from the Spectator* hierzu: *In those days gentlemen of means, especially those living in the country, generally had a private chaplain attached to the household; and his position, unlike that of Sir Roger's chaplain, was usually of an almost menial character.*

Zur erläuterung des gegensatzes zwischen den landgeistlichen und den gelehrten theologen, wie den s. 5, 22 ff. genannten, hätte herangezogen werden sollen, was Macaulay, *Hist. of Engl.* (Tauchn. Ed. I, 325 ff.) ausführt.

11. Ibid. s. 4, 11: *he was afraid of being insulted with Latin and Greek at his own table.*

Die gelehrten geistlichen zitirten gern lateinisch und griechisch, wovon Sir Roger augenscheinlich nichts versteht. Hierzu vergl. Macaulay, *Hist. of Engl.* (Tauchn. Ed. I, 314): *It may be confidently affirmed that of the squires whose names were then in the Commissions of Peace and Lieutenancy not one in twenty went to town once in five years, or had ever in his life wandered so far as Paris. Many lords of manors had received an education differing little from that of their menial servants. The heir of an estate often passed his boyhood and youth at the seat of his family with no better tutors than grooms and gamekeepers and scarce attained learning enough to sign his name to a Mittimus.*

12. Ibid. s. 4, 33: *a man that understood a little of back-gammon.*

Vom puff-spiel haben unsere kinder und wohl auch viele lehrer kaum eine richtige vorstellung. *A game played with moveable pieces, as in draughts, upon a board marked with 'points' or divisions, the moves of the pieces being regulated by the numbers thrown by a pair of dice, and the object being with each player to move his pieces from his own 'table' or division of the board, to that of his opponent and then to be the first to get them off the board altogether* (Deighton).

13. Ibid. s. 5, 22: *the bishop of St. Asaph: at that time Dr. W. Fleetwood* (Deighton).

14. Ibid. s. 6, 17: *I saw you upon THE BOWLING GREEN.*

Das kugelspiel ist nicht erklärt; Deighton: *in former days the game of bowls was a very favourite pastime, and few country seats were without their bowling green; nowadays these greens are rarely to be seen except in the Fellows' Garden at the Universities.* — Das in der anmerkung erwähnte *croquet* ist durch das *laen-tennis* fast ganz verdrängt und wird in England kaum noch gespielt.¹

15. Ibid. s. 6, 33: *He is now between forty and fifty, but being bred to no business, and BORN TO NO ESTATE, he generally lives with his elder brother.*

Hier empfiehlt sich im kommentar zu erwähnen, dass aller grundbesitz in England ohne weiteres dem ältesten sohne zufällt; während die jüngeren brüder oft bei den älteren leben. Lehrreich ist, was Taine, *Notes sur l'Angleterre* s. 205 ff. hierüber sagt. Man vergl. dazu auch, was Addison (s. 8, 30) über die lage der *younger sons* schreibt.

16. Ibid. s. 7, 11: *He carries a TULIP-ROOT in his pocket from one to another.*

Konnte an die manie, tulpen zu ziehen, erinnert werden. Deighton: *In Addison's day owing to the introduction of Dutch fashions by William the Third, Prince of Orange, and his followers, tulip growing was more cared for than at present.* . . .

17. Ibid. s. 7, 32: *Will desired to lend him one of his servants to carry A SET OF SHUTTLECOCKS to a lady.*

Conical pieces of cork stuck round the edge with small feathers and banded backwards and forwards by a kind of raquet (= battledore. D. Itg.) in the game of battledore and shuttlecock; a game still played by children (auch bei uns. D. Itg.) and sometimes by grown-up people, more commonly indoors on a rainy day.

18. Ibid. s. 8, 9: *He gave us a long account how he had hooked it (a pike) PLAYED WITH IT, FOILED IT.* — Anm.: *foiled* = bethörte.

Deighton: *A fish is said to be 'played with' or nowadays 'played' when the line is loosened so as to allow it free play in the water, then tightened to bring it up towards the bank, the operation being repeated time after time until the fish is completely tired out and can be landed; FOILED, baffled its attempts to get off the hook or break the line (was bei grossen fischen nicht geringe geschicklichkeit erfordert).*

19. Ibid. s. 9, 13: *The rooks and crows that rest upon the top of them (the elms) seem to be cawing in another region.*

Kolonien dieser vögel finden sich fast in jedem englischen park (*rookeries*), man vergl. Howitts *Voices of Spring: The cawing rooks are*

¹ Vielleicht ist die bem. nicht überflüssig, dass das wort nicht, wie irrigerweise oft in Deutschland, englisch = *krökit*, sondern (englisch-) französisch = *kroukei* (ton auf der 1. silbe) gesprochen wird. W. V.

meeting in the elms; sowie Irving, *Sketch-Book* (Stratford-on-Avon): *I now found myself among noble avenues of oaks and elms, whose vast size bespoke the growth of centuries. The wind sounded solemnly among their branches and the rooks cawed from their hereditary nests in the tree-tops.*

20. Ibid. s. 9, 18: *the Being, who in the beautiful language of the Psalms feedeth the young ravens that call upon him.*

Bezieht sich auf psalm 147, 9: *Who giveth fodder unto the cattle: and feedeth the young ravens that call upon him* (Prayer-book version) (Deighton).

21. Ibid. s. 10, 6: *The ruins of the abbey are scattered up and down on every side, and half covered with ivy and elder bushes.*

Deighton: *The Sambucus nigra, a shrub which in old days had an evil reputation both from the belief that it was the tree on which Judas hanged himself after betraying Christ, and also from the rank smell of its leaves and the heavy, narcotic smell of its flower.* — Man vergl. hierzu *Encycl. Britannica* VII, 828: *In certain midland counties a belief was once prevalent that the Cross of Christ was made from its wood, which therefore should never be used as fuel or treated with disrespect. It was however a common mediæval tradition alluded to by Ben Jonson, Shakespeare and other writers that the elder was the tree on which Judas hanged himself; and on this account probably to be crowned with elder was in olden times accounted as disgrace.* — In *Cymbeline* (akt IV, s. 2): *The "stinking elder" is mentioned as a symbol of grief.*

22. Ibid. s. 12, 35: *Sometimes he will be lengthening out a verse in singing the Psalms.*

Im original heisst es wohl: *in the singing-psalms.* Deighton bemerkt hierzu: *Psalms for singing, as contrasted with that portion of the Psalms of David appointed for daily service, which in Addison's day were read by the priest, though now generally chanted by the choir.*

23. Ibid. s. 14, 1 f.: *Common people are so dazzled with riches that they are with difficulty brought to regard any truth, how important soever it may be, when they know there are several men of five hundred a year who do not believe it.*

500 l. war also damals ein „grosses einkommen“. Über den geldwert zu jener zeit sagt Macaulay a. a. o.: *A country gentleman who witnessed the Revolution was probably in receipt of about a fourth part of the rent which his acres now yield to his posterity.* Vergl. Addison 22, 12, wo das einkommen von Tom Touchy auf *four score pounds* nach dem tode seines vaters angegeben wird, das in folge seiner prozesssucht sehr zusammengeschmolzen ist (*he is not now worth thirty*).

24. Ibid. s. 18, 3: *When I hear the accounts (of witchcraft) given from all parts of the worlds not only from Norway and Lapland, from the East and West Indies but from every particular nation in Europe, I cannot forbear thinking that there is such an intercourse.*

Deighton: *Countries in the literature of which stories of witches, and other beings invested with supernatural powers abound. In both countries the witches and sorcerers were, among others things, credited with the power of giving or selling winds to those who wished to cross the seas.*

(6—24 K. M.)

UNLAUTERER WETTBEWERB!¹

Die überaus freundliche aufnahme, der mein *Petit Parisien* allenthalben begegnet ist, so dass innerhalb dreier jahre fünf starke auflagen und eine adaptirung für engländer und amerikaner nötig wurden, hat im verflossenen sommer ein konkurrenzwerk gezeitigt, an dem ich nicht schweigend vorübergehen kann. Ein älterer mädchenschullehrer in Friedenau bei Berlin, herr Georg Stier, ist der verfasser des werkes; der titel lautet: *Causeries françaises. Ein hilfsmittel zur erlernung der französischen umgangssprache* (Berlin, Leopold Zolki, 1898; XVII u. 189 seiten, mit wörterbuch 247 seiten, m. 2,50).

Der an die meisten neusprachler versandte prospekt mit preisermässigung (!) und inhaltsverzeichnis liess mich schon allerlei ahnen; als mir aber das buch selbst in die hände kam, wurde meine ahnung zur gewissheit: *die Causeries von Stier sind nichts anders, als eine plumpe und noch dazu recht schlechte nachahmung meines Petit Parisien.*

Im vorwort sagt der verfasser, er habe sich „schon vor jahren“ entschlossen, die umgangssprache in zusammenhängendem text zu geben, die vollendung sei aber „durch verschiedene umstände verzögert“ worden. Mag sein! Immerhin muss es auffallen, dass ihm die arbeit auf einmal flott von der hand ging, nachdem das einzige derartige werkchen, mein *Petit Parisien*, vorlag und in schneller folge mehrere auflagen erfuhr. Oder sollte Stier meinen *Petit Parisien* überhaupt nicht kennen? Nach dem vorwort könnte man dies annehmen, denn dort schweigt er sich darüber aus. Oder hat er den P. P. etwa absichtlich totgeschwiegen? Wie dem auch sei, nach eingehender prüfung des Stierschen buches muss ich folgenden befund feststellen:

Wenn man in genannten *Causeries*, die vom vf. als „ein hilfsmittel zur erlernung der französischen umgangssprache“ bezeichnet werden, mit

¹ Die nachfolgende auseinandersetzung ist zu unserm bedauern z. t. höchst persönlicher art, so dass wir uns nicht ohne grosse bedenken zur aufnahme bereit gefunden haben. Die frage: was ist litterarisches eigentum? ist bei schulbüchern besonders heikel und schwer zu beantworten. Im vorliegenden falle enthalten wir uns zunächst jeder eigenen äusserung. Wir haben das buch von Stier so spät erhalten, dass wir bis jetzt eine besprechung noch nicht bringen konnten. Ausser den von Stier selbst aufgeführten (s. 609/10) ist uns noch eine besprechung in der *Zeitschrift für lateinloses schulwesen* zu gesicht gekommen, die zu einem wesentlich andern urteil gelangt als die, welche Stier anführt. — Die seiten 609—16 müssen wir als beilage auf kosten des verfs. geben.

D. red.

dem buntstift rücksichtslos streicht 1) alles, was faules französisch ist, 2) alles, was nicht im entferntesten der heutigen *umgangssprache*, sondern dem papiernen stil, dem schriftstellerjargon, sowie insbesondere dem rostigen bestande des wörterbuchs der akademie und der daraus gezogenen phrasenlexika und systematischen vokabularien angehört, 3) alles, was sich als sachlich falsch, als jeder französischen eigenart fremd und auf verwechselung mit deutschen verhältnissen beruhend, als nichtssagendes füllsel, als viel zu eingehend und völlig überflüssig, als ungeniessbar trocken und abstrakt erweist, so bleibt nur wenig brauchbares mehr übrig, und was da bleibt, das hat eine auffallende ähnlichkeit mit den betr. abschnitten meines *Petit Parisien*!

Es würde mich zu weit führen, wollte ich die unter 1 bis 3 aufgeführten mängel an beispielen aus Stiers buch im einzelnen kennzeichnen; hierzu liegt für *mich* überdies keine veranlassung vor, im gegenteil! Wohl aber will ich zeigen, dass und inwieweit Stier meinen *Petit Parisien* sich rein äusserlich zum *muster* genommen, und inwiefern ihm mein buch als *quelle* gedient hat.

Rein äusserlich betrachtet hat das Stiersche buch mit meinem *Petit Parisien* die gleiche schriftgattung und schriftgrösse, die gleiche seitenhöhe und zeilenlänge, dieselbe zeilenzahl pro seite und — ein allerdings offener zufall — nur 6 seiten mehr an französischem text, als mein *P. P.* In einem punkte unterscheidet sich Stiers buch zwar wesentlich vom *P. P.*: das papier, auf dem seine *Causeries* gedruckt sind, ist herzlich schlecht. Auch von umschreibenden klammerausdrücken, die, wie im *P. P.*, mit *ou*: oder mit *ou bien*: eingeleitet sind, macht Stier nach dem Muster des *P. P.* ausgiebigen gebrauch, ebenso von der kursiven auszeichnungsschrift, die ich zur hervorhebung stehender redensarten oder bei stichworten für unterabteilungen längerer abschnitte in meinem buche vielfach angewandt habe. Sind das freilich nur äusserlichkeiten, auf die ich kein patent genommen habe, so sind sie für den *P. P.* immerhin das ergebnis mehrfacher erwägungen und satzproben und bisher von niemand so getroffen worden. Lege ich auch keinen ernsten wert auf diese äussere ähnlichkeit des Stierschen buches mit meinem *P. P.*, so bestärkt sie mich doch in der annahme dass dem vf. der *Causeries* mein *P. P.* sehr wohl bekannt gewesen sein muss, wenngleich er sich im vorwort den anschein gibt, keinen vorläufer oder kein vorbild gehabt zu haben.

Nicht nur vorbild, sondern auch *quelle* ist mein *P. P.* für Stier gewesen. Dies steht für mich unwiderleglich fest, nachdem ich einen kritischen einblick in die Stiersche mache gethan habe. Über die *allgemeine* gruppirung des stoffs will ich hinwegsehen, da sie u. a. schon im Plätzschen *Vocabulaire systématique* und in der darauf fussenden *Französischen sprechschule* von Stier zu finden ist. Dass Stier sich der anordnung dieser seiner *Sprechschule* im grossen und ganzen anschliesst, dass er — sehr oft zum nachteil der *Causeries* — das vielfach zweifelhafte und im umgang unbekannte phrasenmaterial weidlich ausgenutzt hat, dass endlich bei der gleichen materie manches sich so darstellen musste, wie in meinem *P. P.* — alles das soll ihm nicht zum vorwurf gemacht werden.

Nun aber berührt seine *Sprechschule* mehrere wesentliche sprachkreise überhaupt nicht, während seine *Causeries* sich darüber verbreiten, und zwar in einer fassung, die mit den originalaufstellungen in meinem *P. P.* eine mehr als zufällige ähnlichkeit hat. Man vergleiche beispielsweise das besuchskapitel, *Causeries* s. 63 ff., mit dem 1. kapitel meines *P. P.*! Die abfassung dieses abschnitts machte mir s. z. viele schwierigkeiten; nicht weniger als vier verschiedene versionen desselben habe ich angefertigt und wieder verworfen; auch die schliesslich abgedruckte fassung befriedigt mich noch nicht völlig. Herrn Stier scheint sie indes genügt zu haben, denn er hat sie sich nach einigen unbedeutenden abänderungen, streichungen und zustutzungen zu eigen gemacht. Oder sollten wir beide in der behandlung dieses spröden stoffs nach inhalt und form rein zufällig übereinstimmen? Ältere vorarbeiten fehlten meines wissens gänzlich! — Oder wie erklärt es sich, dass Stier auf s. 182 von den kalendern, insbesondere vom abreisskalender, fast wörtlich so handelt wie ich auf s. 68 des *P. P.*? Die wörterbücher und andere werke bringen das wort *éphémérides* in der bedeutung „abreisskalender“ noch nicht; ich habe es in Paris nach wiederholter umfrage erst feststellen und meinem *P. P.* erstmals einverleiben können. Da man mir jedoch nicht bestimmt sagen konnte, ob das wort in seiner neuen bedeutung auch im singular gebraucht werden könne — ist es doch eine verkürzung von *calendrier à éphémérides* — so half ich mir, indem ich den ganzen absatz pluralisch ausdrückte. Genau so verfährt Stier auf s. 182! Ist das nicht wiederum eine eigenartige — „wahlverwandschaft“?

Überhaupt hat Stier an den aktualitäten und an sehr vielen der auf den praktischen bedarf berechneten einzelheiten, die meinem *P. P.* als besonderer vorzug und reiz nachgerühmt werden, ebenfalls gefallen gefunden und kein bedenken getragen, sie in mehr oder minder zugestutztem sprachgewande seinem bändchen einzureihen. Im rahmen der im allgemeinen recht abstrakt und beschreibend gehaltenen Stierschen darstellung nehmen diese dem praktischen erfahrungsleben — und dem *P. P.* — entlehnten entfeilets sich oft ziemlich vereinsamt aus. Da, wo ich diese dinge im *P. P.* zufällig in der 1. person bespreche, da thut es Stier zufällig auch, wengleich vor uns zufällig niemand sich mit diesen materien in dieser art der besprechung befasst hat. Zur kennzeichnung folgende kleine auswahl aus etwa hundert von mir angemerkten belegstellen:

Stier, s. 5 oben: *Autrefois le conducteur allait, pendant que le train était en marche, de compartiment en compartiment pour poinçonner les billets. C'était assez dangereux, aussi plus d'un y a trouvé la mort en tombant du marchepied.* [Die entsprechende stelle lautet im *P. P.* s. 92—93: *Autrefois, les conducteurs allaient de compartiment en compartiment pour poinçonner (ou: contrôler) les billets pendant le parcours, ce qui était assez dangereux. Aussi bon nombre de conducteurs ont-ils été tués en tombant du marchepied.*

Stier, s. 28 mitte: *Moi, je suis encore garçon et je le resterai probablement. Ma vie de garçon me plaît beaucoup.* Hierzu vergleiche man *P. P.* s. 31 unten: *Moi, je ne suis pas marié, et je ne songe pas à me marier; je suis vieux garçon (ou: célibataire) et je m'en trouve bien.*

Stier, s. 55 mitte: *Les Français font ordinairement trois repas par jour: le premier déjeuner, le second déjeuner et le dîner. Nous autres Allemands en faisons quatre à cinq: le premier et le second déjeuner, le dîner, le goûter et le souper.* Im *P. P.* s. 30 mitte heisst es: *La plupart des Français se contentent de trois repas par jour; ce sont le petit déjeuner, le déjeuner et le dîner. On sait que beaucoup d'Allemands et d'Anglais font cinq repas par jour.*

Stier, s. 60 mitte: *Quand tout est prêt, le domestique vient dire: Madame est servie! (ou: Monsieur est servi, au cas où le maître est seul).* *P. P.* s. 23—24 lautet: *Quand tout est prêt, la bonne annonce: Madame est servie, ou: Monsieur est servi.*

Stier, s. 80 oben: *Ils ont déjà célébré leurs noces d'argent et leurs noces d'or (ou: la cinquantaine), et dans quatre ans ils célébreront leurs noces de diamant (ou: la soixantaine), et j'espère qu'ils fêteront encore les noces de fer.* Im *P. P.* s. 30 oben lautet die stelle: *Ils ont déjà célébré leurs noces d'argent; j'espère qu'ils célébreront aussi leurs noces d'or (ou: la cinquantaine) et les noces de diamant* (in 3. auflage auch *ou: la soixantaine*).

Stier, s. 178 unten: *L'ère chrétienne compte déjà dix-huit siècles. Le dix-huitième siècle a fini le 31 décembre 1800; le dix-neuvième a commencé le 1^{er} janvier 1801. Nous sommes donc au XIX^e siècle. Quel jour commencera le XX^e siècle?* Mit diesen worten behandelt er die demnächst wieder brennend werdende jahrhundertwende; bekanntlich ist vielfach über die grenzlinie gestritten worden. Ich hielt es deshalb für zeitgemäss, im *P. P.* den sachverhalt kurz klarzustellen; Stier ebenfalls. Auch kommt er in seinen *Causeries* (nicht in seiner *Sprechschule*) bezüglich der vielumstrittenen grenzscheide zufällig wieder zu meinem ergebnis; trotz textlicher umstellungen und einföhrung anderer zahlen wird Stier den kundigen leser über seine quelle nicht täuschen können; die letztere besagt, *P. P.* s. 66 mitte: *Suivant l'ère chrétienne, nous vivons au XIX^e siècle. Un siècle comprend un espace de cent ans. A partir du 1^{er} janvier 1901, nous entrerons dans le XX^e siècle. Donc, la fin de ce siècle tombera le 31 décembre 1900, à minuit précis.*

Diese gegenüberstellungen dürften zur kennzeichnung des Stierschen buches ausreichen. Leicht wäre es mir, hier mit der anführung von übereinstimmenden zügen und parallelstellen noch mehrere seiten zu füllen. Dies muss ich mir mit rücksicht auf den verfügbaren raum leider versagen und es dem leser anheimstellen, sich durch vergleichung der beiden werke sein eigenes urteil über das abhängigkeitsverhältnis der Stierschen *Causeries* zu meinem *Petit Parisien* zu bilden.

Ob Stiers *Causeries* gegenüber meinem *P. P.* einen fortschritt bezeichnen, ob ihr verfasser „einem dringenden bedürfnis abgeholfen“ hat, das möge die fachwelt entscheiden. Mein grundsatz ist: „leben und leben lassen“, drum habe ich gegen eine ehrliche konkurrenz nicht das geringste einzuwenden. Aber, wie gesagt: *fair play!* Und dieses grade vermisste ich im vorliegenden falle. Der litterarische anstandskodex hätte den verfasser der *Causeries* dahin belehren können, dass es allgemein üblich ist, diejenigen

hülfsmittel, denen man „hie und da eine neue anregung“ verdankt, im vorwort oder sonstwo zu nennen. Deutschbein hat neuerdings nicht verfehlt, dies bezüglich meines *Little Londoner* zu thun. Dass Stier durch meinen *P. P.* mehr wie *eine* anregung empfangen, dass er mein büchlein als vorlage und z. t. als quelle benutzt hat, steht fest. Seinen lesern sagt er indes nichts davon, obgleich er sich schwerlich verhehlen konnte, dass jeder kundige fachmann sein verfahren bald durchschauen würde. Wie soll man eine derartige handlungsweise beurteilen? Unseres standes ist sie durchaus unwürdig! Offensichtlich hat das geschäftsinteresse bei Stier stark hineingespielt und etwaige regungen des litterarischen taktcs in ihm erstickt. Das wäre erklärlich, ist aber nicht entschuldbar; seine *Causeries* bleiben trotzdem, was sie sind: ein erzeugnis *unlauteren wettbewerbs!*

Strassburg i. E.

R. KRON.

ENTGEGNUNG.

„Wozu der lärm? was steht dem herrn
zu diensten?“
(Faust.)

Wenn der Kronsche artikel nur den vorwurf enthielte, ich hätte den *P. P.* nachgeahmt, so würde ich kein wort erwidern; dieser verdacht reicht nicht an mich heran. Wegen der übrigen bemerkungen aber musste ich eine entgegnung schreiben, wobei ich nur die kostbare zeit bedauere, die damit verloren ging; sie wäre eines bessern gegenstandes würdig gewesen.

Vor allen dingen sei bemerkt, dass mir der *P. P.* selbstverständlich bekannt ist, da ich die litteratur genau verfolge; ich kenne sowohl die guten, als auch die schlechten bücher.

Nun zur sache! Kron sagt:

1. Ein *älterer* mädchenschullehrer . . . (damit will Kr. wahrscheinlich andeuten, dass ich die neuere und neueste sprache nicht kenne).
2. Kr. rügt es, dass der verleger den lehrern die *C.* zu *ermässigten* preise angeboten hat.
3. Er nennt meine *C.* eine *plumpe, recht schlechte nachahmung* des *P. P.*
4. Der *P. P.* habe mich auch *angeregt*, die *C.* zu schreiben.
5. Er sagt, meine *C.* enthalten *faules* französisch, entsprechen *nicht* der *heutigen umgangssprache* u. s. w.
6. Auch *äusserlich* sei mir der *P. P.* *muster* gewesen.
7. Das papier des *C.* sei „herzlich schlecht“.
8. Mein buch sei eine *maché*.
9. *Dass ich mich der anordnung meiner Sprechschule im grossen und ganzen anschliesse, soll mir von Kr. nicht zum vorwurf gemacht werden.*
10. Meine *Sprechschule* enthalte *vielfach zweifelhaftes* und *im umgang unbekanntes phrasenmaterial*.
11. Diejenigen kapitel meiner *C.*, die *nicht auch in der Sprechschule stehen*, seien dem *P. P.* *entlehnt* oder *nachgeahmt*. (Beweis: *Besuch*.)
12. Das wort *éphémérides* habe ich dem *P. P.* entlehnt.

13. Alle sich auf den *praktischen bedarf* beziehenden einzelheiten habe ich dem *P. P.* entnommen.
14. Ich gebrauche *dieselbe person* wie er in meinen *nachahmungen* (!).
15. Folgen *5 sätze*, um zu beweisen, dass ich den *P. P.* nachgeahmt habe. (Der 6. satz ist gar nicht zu rechnen, da meine konstruktion ganz anders ist.)
16. Er habe etwa *100* belegstellen, könne *mehrere* seiten füllen mit der anführung von *übereinstimmenden zügen* und *parallelstellen*.
17. Der litterarische anstandskodex hätte mir sagen müssen, dass ich meine *hilfsmittel* zu *nennen* hätte.
18. Die *C.* sind ein erzeugnis *unlauteren wettbewerbs*.

Ad 1) Der *ältere lehrer* ist zirka $2\frac{1}{2}$ jahre in Paris gewesen; davon 2 jahre¹ als hauslehrer in der familie eines *französischen arztes*, woselbst er gelegenheit hatte, die *umgangssprache* gründlich zu erlernen. Der *ältere lehrer* hat sich aber nicht auf den in Paris gesammelten kenntnissen ausgeruht, sondern sich fleissig weiter gebildet. Beweis z. b. seine *Syntax*, über die A. Lepitre im *Bulletin bibliogr. et pädagog.*, 1897, 6 u. a. schreibt:

Nous ne connaissons pas de grammaire du français moderne qui égale celle-ci, et nous la recommandons à tous ceux qui veulent acquérir une connaissance raisonnée du français.

Der *ältere lehrer* ist seit 1870 zu wiederholten malen in Frankreich gewesen. Der *ältere lehrer* hat mit folgenden hervorragenden franzosen briefe gewechselt (behufs lösung grammatischer schwierigkeiten u. s. w.):

1. Anspach, 2. Bastin, *Conseillers d'État à St Petersburg*; 3. Chassang, *Lauréat de l'Ac. fr., Inspecteur général de l'Instruction publique, Paris*;
4. Clédet, *professeur à la faculté des lettres de Lyon, Lauréat de l'Ac. fr.*;
5. Darmesteter, *Maître de conférences de langue et de littérature fr., à la faculté des lettres de Paris*;
6. Dumas fils, *de l'Ac. fr.*;
7. Guérard, *Agrégé de l'université, directeur des études à Sainte-Barbe, chevalier de la légion d'honneur*;
8. E. Legouvé, *de l'Ac. fr.*;
9. Lenient, *directeur d'école normale, Paris-Auteuil*;
10. Paroz, *directeur d'école normale, Peseux*;
11. C.-M. Robert, *professeur de français à Amsterdam*.

Der *ältere lehrer* steht ausserdem seit 1870 ununterbrochen in brieflichem verkehr mit sehr gebildeten franzosen; er kennt daher die neueren und neuesten wendungen und vokabeln bis auf die *tramicays aériens* und das *acétylène*. Der *ältere lehrer* kann denn getrost mit jedem *jungen, jüngeren* und *jüngsten lehrer* in die schranken treten.

Ad 2) Wenn der verleger den lehrern die *C.* zu ermässigten preise angeboten hat, so ist das nicht meine sache; ich kann nichts thun, wenn er das buch sogar verschenkt. Was der verleger gethan hat, haben vor ihm schon viele, sehr grosse verleger gethan; er verdient dafür nicht nur keinen tadel, sondern vielmehr ein lob.

Ad 3) Hier kann ich den leser nur bitten, beide arbeiten eingehend zu vergleichen, um sich selbst ein urteil zu bilden.

¹ Genau: 2 jahre weniger $1\frac{1}{2}$ monat.

Ad 4) Meine *C.* wurden bereits mitte oder ende der 80er jahre angefangen — also zu einer zeit, wo von *P. P.* noch keine rede war — und lagen 1894 bis auf einige kapitel vollendet vor — also *vor* dem erscheinen des *P. P.* Die *C.* wären auch 1894 noch erschienen, wenn nicht die neuen bestimmungen des königl. preuss. unterrichtsministeriums herausgekommen wären (31. mai 1894). Ich legte die *C.* beiseite — was aber nicht geschehen wäre, wenn ich das bevorstehende erscheinen des *P. P.* geahnt hätte — und machte mich ohne säumen an die ausarbeitung meines lehrbuchs für höhere mädchenschulen. Eine unterbrechung dieser arbeit war unmöglich, da jeder einzelne teil rechtzeitig zur einföhrung vorliegen musste. Zudem erschien 1896 meine schon lange vorbereitete *Syntax*, 1897 meine *École de conversation allemande*, die auch schon längere zeit fertig vorlag. Hätte ich statt dieser zwei bücher 1896 die *C.* drucken lassen, so wäre ich von Kr. ebenso der nachahmung beschuldigt worden. Ich ging daher an die vollendung und drucklegung der *C.*, resp. trat in verhandlungen wegen derselben mit dem verleger erst nach erscheinen des letzten teils meines lehrbuchs ein. Der *P. P.* ist mir daher weder anregung noch quelle gewesen.

Ad 5) Kr. hätte sich jeder beurteilung meiner *C.* enthalten sollen, da er *partei* ist. Ich habe nunmehr aber keine veranlassung, mit meinem urteile über den *P. P.* zurückzuhalten.

Auf den schweren vorwurf hin, meine arbeit enthalte „faules französisch“, habe ich dieselbe nochmals durchgelesen und auch in *Paris* noch einmal durchsehen lassen. Dabei haben sich wohl einige „irrtümer, versehen“, ja „fehler“, wenn man will, gefunden, aber von faulem französisch kann gar keine rede sein.

Die größten (!) versehen sind folgende:

1) S. 31, z. 13 von oben steht: *il a été en service*; es muss heissen: *au service*. So etwas übersieht man, besonders in der 1. aufl., hat doch Kr. — wie Kressner noch bei der 2. aufl. rügt — stehen lassen: *Les tournures les plus usuelles ... sont CEUX-CI.*

2) S. 58, z. 6 von oben ist *un potage* zu streichen. Dass ich durch meinen 2½ jährigen aufenthalt in *Paris* weiss, dass die franzosen zum zweiten frühstück keine suppe essen, wird Kr. wohl nicht bezweifeln. Der satz war zuerst so gefasst, dass unser *mittagessen* beschrieben wurde; aus versehen blieb das wort *potage* stehen. *Mit der sprache selbst hat das aber gar nichts zu thun.*

3) S. 66, z. 3 steht: *Vous devenez rare* (ON NE DIT PAS: *vous vous faites, rendez rare*). Das *on ne dit pas* ist unrichtig, man kann auch sagen: *vous vous faites rare*. Von „faulem“ französisch kann auch hier keine rede sein, ich gebe ja keine falsche wendung, ich habe dem schüler nur eine wendung vorenthalten.

4) S. 74, z. 4 von unten steht: *le remède est à l'usage EXTÉRIEUR ou INTÉRIEUR*. Der medizinische ausdruck ist EXTERNE ou INTERNE.

5) S. 85, z. 2 von unten muss es heissen: *la semaine sainte, LA SECONDE SE NOMME la semaine de Pâques*. „Faules“ französisch ist auch dies

nicht; es ist ein versehen, wie sich sehr leicht aus den vorausgehenden zeilen ergibt.

Wenn Kr. behauptet, mein buch enthalte „faules“ französisch, so muss er zunächst selber ganz einwandfreies, ganz fehlerloses französisch schreiben und zwar gleich bei der ersten auflage. Dann muss er auch gar nicht nötig haben, seine arbeit von franzosen durchsehen zu lassen.

Wie sieht es denn nun mit dem „echten pariser französisch“ des P. P., für das im vorwort „jede gewöhr“ geleistet wird, in wirklichkeit aus? — Sehr traurig! Beweis: Sarrazin rügt bei der besprechung der 1. aufl.¹ verschiedenes. Ich erwähne nur folgende zwei fehler: *Les billets sont contrôlés AVANT D'ÊTRE ADMIS sur le quai de départ* (s. 175). Dass die billette zutritt auf den bahnsteig haben, ist wohl Kr.s alleinige ansicht. *Il se sert pour son travail d'OUTILS* (s. 93). Trotzdem Sarrazin in parenthese (stellung!) setzte, findet sich dieses „talmifranzösisch“ noch in der mir vorliegenden 3. aufl. (s. 116). Aymeric weist bei der 3. aufl.² viele fehler nach, indem er einleitend sagt: *Je vais montrer également dans la 3^e éd. des expressions et des tournures que n'avouerait aucun Français*. Ich erwähne davon nur die folgenden: S. 112: ... *en France les jeunes gens n'y sont reçus qu'à partir de 18 ans, et ne doivent pas avoir 21 ans révolus au moment de leur admission*, ET APRÈS UN EXAMEN TRÈS SÉRIEUX. Das hervorgehobene muss hinter *sont reçus* stehen. Diese wunderbare wortstellung entschuldigt Kr. als „satzverschiebung“.³

S. 113. *Une fois par an (le 25 octobre) une grande séance solennelle des 5 académies A LIEU*. Ja, wortstellung ist schwer!

S. 160. *Les habitués FONT QUOI?* Ib.: *Les passants FONT QUOI?* Aymeric fügt hinzu: *Je n'ai jamais entendu interroger de cette manière*.

S. 163. *C'est le garçon qui ACCEPTE et s'ATTEND MÊME à un pourboire*. O weh!

S. 165. *Quel est le café AU GARÇON DUQUEL ...* Aymeric meint: *Ce n'est certainement pas là du français DE PARIS*.

Ich selbst habe beim durchblättern folgenden groben fehler gefunden, aufl. 3, s. 80: *Il fait mauvais à marcher*.

Das ist also „echtes pariser französisch“? „Gewöhr“ wird geleistet!?

Von den falschen sacherklärungen, die S. und A. erwähnen, nenne ich nur eine, die zeigt, wie gründlich Kr. die sprache beherrscht. Er sagt s. 137, 3. aufl.: *une tête carrée = un imbécile*. Leider bedeutet es das gegenteil. Ich füge noch folgenden fehler hinzu: S. 104, 3. aufl. steht: *les strapontins (ou: fauteuils d'orchestre)*. Ist durchaus nicht dasselbe.

Und der herr, der solche krasse fehler macht, der wagt es, meine arbeit faules französisch zu nennen! Ich meine, wer sich an der sprache

¹ *Franco-Gallia*, nr. 11/12, 1895, s. 175.

² *Neoglottia*, okt. 1897, s. 4.

³ *Neoglottia*, januar 1898, s. 55.

so *verständigt*, wie Kr. es gethan, und zwar *noch in der 3. aufl.*,¹ wer solches französisch seinen lesern *noch in der 3. aufl.* unter „gewähr“ als „echtes pariser französisch“ anzubieten wagt, der hat wohl allen grund, sehr bescheiden zu sein, aber nicht die geringste berechtigung, sich zum richter über andere aufzuwerfen, selbst wenn diese in wirklichkeit faules französisch schreiben sollten. Kr. bezeichnet Aymeric's beanstandungen² „fast durchweg *subjektive* geschmackskorrekturen, und diese gehören schwerlich in eine *objektive* kritik, sind aber gar sehr geeignet, die zu beurteilende arbeit in den augen der fachwelt *unverdientermassen zu entwerten*“. Schön! Thut denn Kr. mir gegenüber nicht genau dasselbe, was er Aymeric vorwirft? Jeder bei punkt 5) ausgesprochene tadel ist doch rein *subjektiver* natur. Aymeric führt wenigstens beispiele an, die nach seiner ansicht falsch sind; Kr. hingegen reisst meine C. einfach herunter, *ohne für eine einzige behauptung einen beweis zu erbringen*.

Ich frage mit *seinen* worten: „Wie soll man eine derartige handlungsweise beurteilen?“ Und antworte mit *seinen* worten: „Unseres standes ist sie unwürdig.“ Ich füge sogar hinzu: „Sie ist jedes mannes, der den anstand wahrt,“ unwürdig.“ Ich überlasse die beurteilung meiner C. den wirklichen kennern der französischen sprache; Kr. erscheint nach seinen eignen leistungen nicht als autorität.

Kr. sagt ferner, mein buch sei „*ungeniessbar trocken und abstrakt*“. Nun, ich will nur *einen* satz aus den C. anführen, den *ersten* des buches. Dieser heisst: *Voyager! Quel charme ce simple mot ne renferme-t-il pas!* Jeder, der etwas phantasie besitzt, wird zugeben, dass der satz einen gewissen schwung hat. Und wie fängt Kr. seine reise an? *Pour faire un long voyage par terre on prend le chemin de fer, et le bateau pour les voyages par eau (ou: par mer)* (3. aufl., s. 87). Abgesehen davon, dass dieser satz dem meinigen gegenüber sehr trivial ist, so entspricht er auch nicht den thatsachen, denn es soll leute geben, die auch *kürzere* reisen mit der bahn oder dem schiff machen. Kr. könnte einwenden, *ein* satz beweise nichts. Nun, solche sätze wie mein erster finden sich in meinen C. in grosser menge; im P. P. kann man lange suchen, ehe man einen findet.

Dass Kr. mit seinem absprechenden urteil *allein* dasteht, beweisen die über meine C. erschienenen kritiken, von denen ich nur folgende im auszug erwähne:

1. Die *Mittelschule und höhere Mädchenschule* schreibt: „Die *interessante* und dem *wirklichen leben* entsprechende darstellung machen das buch *recht lesenswert*. Wir können die C. empfehlen.“

2. Die *Handels-Akademie*, Leipzig, schreibt: „Schon der name des verfassers bürgt für eine *gediegene* arbeit... Die alltäglichen vorkommnisse des lebens sind *eingehend* behandelt und bietet das buch auch für weiter vorgeschrittene eine *angenehme* lektüre.“

¹ Ob auch noch in der 4. aufl., weiss ich nicht.

² Siehe *Neoglottia*, oktober 1897.

3. *Bohemia*, Prag: „Gleich den andern sprachwerken Stiers wird sicherlich auch das vorliegende *allseits* die *freundlichste* aufnahme finden.“

4. *Pöbener Lehrerzeitung*: „Um die französische umgangssprache zu erlernen, wird uns hier ein *ausgezeichnetes* hilfsmittel geboten ... Das buch des auf fremdsprachlichem gebiete rühmlich bekannten verfassers verdient die *wärmste* empfehlung.“

5. *Kathol. Litteraturblatt*: „Noch wenige diesbezügliche sprachbücher haben wir gesehen, die ihrer aufgabe in einer *so vorzüglichen* weise gerecht werden wie dieses. Wir empfehlen das buch all denen, die die französische sprache leicht und dabei gründlich erlernen wollen, *auf's beste*.“

6. *Lehrerin in schule und haus*: „Alle wichtigen verhältnisse des lebens sind in 24 kapiteln behandelt in *moderner, eleganter* umgangssprache. Für die *gediegenheit* und *zuverlässigkeit* des gebotenen bürgt der name des verfassers, welcher als gründlicher kenner der heutigen sprache bekannt ist.“

Ad 6) Auch *äusserlich* gleichen sich die bücher!! Ich füge hinzu: „Ja, sogar der deckel der gebundenen *C.* ist ähnlich braun, wie beim *P. P.*“ Und die kursivschrift, die klammern u. s. w., das alles stammt von dem *P. F.*? Wenn sich Kr. die mühe genommen hätte, einen einblick in meine *Syntax* zu thun, so würde er gesehen haben, dass man in „äusserlichkeiten“ beim druck auch ohne ihn etwas leisten kann.

Ad 7) Es ist richtig, dass das papier des *P. P.* besser ist als das der *C.*; allein ich tröste mich mit dem gedanken: besser, schlechtes papier und guter inhalt als gutes papier und weniger guter inhalt. Dass der inhalt des *P. P.* weniger gut ist als der meiner *C.*, sagt auch der kritiker in dem *Schweizer kaufmännischen zentralblatt*. Er schreibt: „Die ausstattung (nämlich der *C.*-Stier) hätten wir etwas besser gewünscht; das aussehen des buches sticht von dem das gleiche ziel verfolgenden, *aber nach unserm dafürhalten weniger sorgfältig geschriebenen P. P.* unvorteilhaft ab.“

Ad 8) Wenn er mein buch eine „mache“ nennt, so reiht sich diese vokabel dem übrigen wörterchatze seines geistes würdig an. Welches buch den titel „mache“ verdient, ist schon nach den gegebenen stichproben unschwer zu entscheiden.

Ad 9) Soweit diese bemerkung überhaupt einen sinn hat, zeugt sie von einer unbegründeten selbstüberschätzung. Was ich mit meiner *Sprechschule* mache, darüber hat doch Kr. nicht zu bestimmen.

Ad 10) Plattner, dessen urteil Kr. doch wohl etwas gelten lassen wird, schreibt: „Die *Sprechschule* von Stier ist eine vorzügliche anleitung zur französischen konversation. ... Der verfasser ist ein *gründlicher* kenner der *heutigen* sprache.“ NB. Dieser verfasser ist der *ältere mädchenschullehrer*.

Ad 11) Wenn es Kr. „viele schwierigkeiten“ machte, das kapitel „besuch“ zu schreiben, so kann *ich* doch nicht dafür. Ebenso ist es nicht meine schuld, wenn *er* den stoff „spröde“ findet.

Nach Kr.scher logik hat nun derjenige, der den „besuch“ *zuerst* behandelte, originalarbeit geliefert, der nachfolgende autor hat „nachgeahmt“.

Schön! Dann hat also Kr. seinen „besuch“ meiner *Sprechschule* nachgeahmt, denn in dieser habe ich — *entgegen Kr.s behauptung* — dieses

kapitel bereits in der *ersten* aufl. (1878) behandelt. *Ganz denselben gedankengang, den ich dort aufstellte, hat Kr. in seinem P. P. befolgt*, und ich sage nun mit Kr.scher beweisführung: „Trotzdem er viele in meiner *Sprechschule* gegebenen wendungen weggelassen hat, so wird er den kundigen leser über seine quelle nicht täuschen können.“

Auch das kapitel „familie“ wollte ich seiner zeit mit in die *Sprechschule* aufgenommen wissen; Brockhaus lehnte es jedoch mit dem bemerken ab, er müsse sonst den preis des buches erhöhen.

Übrigens dient meine *Sprechschule* zur „einführung“ in die französische konversation, und dazu bietet sie schon mehr als genug stoff.

Ad 12) Kr. sagt: „Die wörterbücher bringen das wort *éph.* in der bedeutung abreisskalender noch nicht“ — daraus folgert er, dass *ich* das wort *auch nicht kenne*, folglich von ihm entlehnt habe. Es ist zu *naiv*! Schade um jeden augenblick zeit, den man zur widerlegung solcher „ansichten“ verwendet! Wie viele vokabeln und wendungen bringen meine *C.*, die weder in den wörterbüchern, noch im *P. P.* stehen. Wo habe ich denn diese her? Woher weiss ich denn z. b. auch die unter *ad 1)* erwähnten vokabeln *tramway aérien* und *acétylène*, trotzdem sie nirgends stehen!!

Diese selbstüberschätzung Kr.s geht denn doch zu weit!

Ich kenne das wort *éph.* schon lange, hatte daher nicht nötig, wie Kr., erst „herum zu fragen“. Ich weiss auch — „was man ihm nicht bestimmt sagen konnte“ — dass das wort im *plural* und zwar als *féminin* zu gebrauchen ist.

Nun wirft er mir vor, ich habe den ganzen satz — wie er — im *plural* gebraucht. Ja, wenn ich die verschiedenen kalenderarten aufzähle, *muss* ich doch den *plural* gebrauchen; ich kann doch nicht sagen: *Il y a un almanach perpétuel, un almanach de poche etc.* Da ich ferner keine neuen kalendernamen erfinden kann, so muss doch bei einer aufzählung derselben sich eine ähnliche darstellung ergeben!

Ad 13) Ich muss offen gestehen, dass ich diesen punkt nicht recht begreife. Soll das heissen, ich kenne die ausdrücke nicht, die man im *praktischen* leben braucht? — Mein ganzes buch behandelt doch das praktische leben! *Wo habe ich denn die vielen wendungen her, die P. P. nicht gibt?* Man vergl. z. b. nur das kapitel *Toilette* in beiden büchern.

Ad 14) Übergehe ich als zu „kindlich“. Wären ähnliche sätze zufällig in einer andern person gegeben, so würde Kr. einfach behaupten, ich habe die person geändert, sonst sei alles „seine arbeit“.

Ad 15 u. 16) Kr. behauptet, er habe etwa 100 belegstellen, könne mehrere seiten mit parallelstellen füllen.

Ich glaube, dass nach seiner methode es ihm ein leichtes sein wird, nachzuweisen, mein ganzes buch sei nachgeahmt.

Ja, wenn man seine darstellung liest und den passus: „Diese gegenüberstellungen dürften ...“ (s. oben), so muss man annehmen, meine *C.* bestehen aus nichts als solchen dem *P. P.* ähnlichen sätzen. *Dies ist aber keineswegs der fall.*

Wenn er ferner sagt, meine *C.* enthalten nur 6 seiten mehr französischen text, als der *P. P.*, so muss man wieder meinen, die *C.* seien nichts als eine kopie des *P. P.*, was wiederum nicht der fall ist.

Wie kommt Kr. zu dieser berechnung? Einfach so:

1) Er rechnet seine *frageschule* mit in den text ein. Diese ist aber doch kein text, sondern eine anleitung zum gebrauch des *P. P.* Er müsste dann wenigstens *meine* anleitung zum gebrauch der *C.* auch berechnen; das thut er aber *nicht*, und mit recht, denn sie ist kein text; die frageschule aber auch nicht; folglich ist sie auszuschneiden.

2) Er rechnet auch diejenigen kap., die im *P. P.* behandelt sind, aber nicht in den *C.* Auch diese sind auszuschneiden.

3) Auszuschneiden sind auch 2 kap., die nur in den *C.* behandelt sind. Dies sind *Feu* und *Éclairage*.

Der übrig bleibende, in *beiden büchern behandelte stoff* nimmt im *P. P.* etwa 90 seiten, in den *C.* hingegen 178 seiten ein. Mein buch umfasst also *nicht* 8 seiten — wie Kr. behauptet, sondern 88 seiten mehr als der *P. P.*, d. h. *noch einmal so viel*, weniger 2 seiten.

Da jede seite bei mir 30 zeilen enthält, so umfassen meine *C.* $178 \times 30 = 5340$ zeilen. Die von Kr. zitirten 5 sätze — der 6. kommt nicht in betracht, da er bei mir eine ganz andere fassung hat — nehmen $18\frac{1}{4}$ zeilen ein, so dass auf 290 zeilen *eine* zeile kommt, die dem *P. P.* ähnlich ist.

Welcher rechtlich denkende mensch will mich darauf hin des plagats beschuldigen?!

Wenn in zwei büchern, die *denselben stoff* und noch dazu unter *demselben gesichtspunkt* behandeln, *ähnliche*, sogar *sehr ähnliche* wendungen vorkommen, so kann das doch gar nicht wunder nehmen, da es der stoff häufig mit sich bringt, dass man sich gerade *so* und *nicht anders* ausdrückt oder ausdrücken muss. Kr. sagt ja selbst, „dass bei der gleichen materie manches sich so darstellen musste, wie in meinem *P. P.*, soll ihm nicht zum vorwurf gemacht werden.“

Nun also! „Wozu der lärm?“ Wozu die grobe sprache gegenüber einem herrn, der sich schon durch *verschiedene* werke einen geachteten namen gemacht hat?

Betrachten wir nun die 5 sätze etwas näher:

1. *Autrefois* etc.

Hätte mir bei abfassung dieses satzes der *P. P.* vorgelegen, so hätte ich meinen *vorausgehenden* satz anders gefasst. Er heisst im *P. P.*: *Les billets sont contrôlés à l'entrée des salles d'attente ou encore sur le quai de départ.*

In den *C.* steht: *Tout billet est poinçonné par le contrôleur.* Es wäre besser, hervorzuheben, *wie* jetzt kontrollirt wird im gegensatz zu *autrefois*. Der satz müsste dann ähnlich wie bei *P. P.* werden. Wollte ich z. b. sagen: *De nos jours, tout billet est poinçonné par le contrôleur, soit à la salle d'attente soit sur le quai* (was den verhältnissen entspricht), so hätte der satz doch noch ähnlichkeit mit *P. P.* Die sache bringt es eben so mit sich.

Der ganze satz: *Autrefois* etc. umfasst bei mir nicht ganz 5 zeilen. Das ganze kapitel hat 22 s. = 660 z. Dann hätte ich also 655 z. allein fertig gebracht, diese 5 z. aber musste ich *P. P.* entlehnen? Der gedankengang steht fest, folglich muss die fassung auch ähnlich werden: Früher koupirte d. k., während der zug im gange war. Das war gefährlich, folglich fanden viele ihren tod, indem sie vom trittbrett abstürzten. Ich kann doch nicht mit dem ende anfangen; denn das gäbe keine verbindung mit dem vorhergehenden satz.

2. *Moi, je suis encore* etc.

Dieser satz geht auf *mich selbst*. Ich wollte hier die 3 ausdrücke: *être garçon*, *rester garçon* und *vie de garçon* anbringen, folglich muss ich sagen: *Je suis encore garçon et le resterai probablement. Ma vie de garçon me plaît beaucoup.* Im *P. P.* hat der satz doch eine ganz andere fassung. Wie kann denn da K. behaupten, der satz sei ihm nachgebildet! Ich darf also nicht sagen, wie ich über mein junggesellenleben denke? Das nennt Kr. *parallelen*! Satz 2 nimmt bei mir $2\frac{1}{4}$ zeilen ein und gehört zum kap. *famille*, welches 9 s. = 270 z. zählt. Nach Kr. ging mir also nach $267\frac{3}{4}$ z. der geist aus, und ich musste meine zuflucht zum *P. P.* nehmen!!

3. *Les Français* etc.

Dass die franzosen gewöhnlich 3 mahlzeiten täglich machen und wir 4—5, das weiss ich eben so gut wie Kr. Die namen der mahlzeiten kann ich doch auch nicht ändern; folglich kann Kr. doch nur die einleitenden worte tadeln. Meine einleitung ist aber eine andere als im *P. P.* Der inhalt ist doch nicht etwa geistiges eigentum von Kr., und der satz selbst kann nicht fehlen.

Hätte ich mich ähnlich ausgedrückt, wie in meinem lehrbuch, teil I, s. 23: *La plupart des Allemands font cinq repas par jour* etc., so würde wieder Kr. behaupten, ich hätte ihm nachgeahmt, aber die sache bloss umgedreht. Mit demselben recht könnte ich dies doch von ihm sagen, da teil I bereits 1894, also vor *P. P.* geschrieben ist.

4. *Quand tout est prêt* etc.

Dieser satz gehört, wie auch der vorausgehende, dem kap. *Repas* an und zählt $2\frac{1}{4}$ z. Satz 3 zählt nicht ganz 5 z. = $7\frac{1}{4}$ z. Das kap. hat $9\frac{3}{4}$ s. = 292 z.; also konnte ich $284\frac{3}{4}$ z. allein fertig bringen, nicht aber die $7\frac{1}{4}$ z. Das klingt komisch, um so mehr, als bei satz 4 nur die 4 wörter: *Quand tout est prêt* in betracht kommen.

Hätte ich gesagt: *Quand le dîner est prêt*, so wäre dies unrichtig. Das essen kann fertig sein; ist der tisch aber noch nicht gedeckt, so kann der diener nicht melden: *Madame est servie*. Man muss daher, um sich einfach auszudrücken, sagen: *Quand tout est prêt*.

Was die anmeldungsformel angeht, so ist sie *feststehend* und keineswegs geistiges eigentum von Kr. Ich habe dieselbe schon 1868 gekannt. Tag für tag meldete unser diener: *Madame est servie*. Dass ich sie nicht erst aus dem *P. P.* gelernt habe, geht daraus hervor, dass sie in meiner *Sprechschule* zu lesen ist. In der 3. aufl. (erschienen 1891) heisst es

s. 301, anm. 1: „Hat der diener servirt, so meldet er im salon: *Madame est servie* — oder wenn nur der herr da ist: *Monsieur est servi*.“

Da diese meldung in den C. 1 $\frac{1}{2}$ z. einnimmt, so wären auf 292 z. nicht 7 $\frac{1}{2}$ z., sondern nur 5 $\frac{3}{4}$ z. nachgeahmt. Könnte man da nicht lachen?

5. *Ils ont* etc.

Dieser satz heisst in der 3. auflage des *P. P.* (und diese liegt mir vor) anders, als oben zitiert ist; nämlich so (s. 28): „*Ils ont célébré leurs noces d'argent, il y a deux ans; j'espère qu'ils célébreront aussi leurs nocés d'or (ou: la cinquantaine) et les nocés de diamant (ou: la soixantaine)*.“

Die fassung ist bei mir anders; es kann sich also nur um den gedankengang handeln. Der ist aber doch nicht von Kr. erfunden, sondern liegt fertig vor: erst feiert man die silberne hochzeit, dann die goldene etc.

Da dieser gedankengang festliegt, so ist damit mehr oder weniger die fassung bestimmt. Oder meint Kr., ich hätte an diese sache nicht *ohne* seinen *P. P.* gedacht? Ich habe sogar die eiserne hochzeit erwähnt, der *P. P.* aber nicht.

Der satz zählt 5 zeilen und gehört zum kap. *Age* = 4 s. = 120 zeilen.

Der 6. von Kr. zitierte satz ist gar nicht zu rechnen, denn er weist bei mir eine ganz andere fassung auf, als im *P. P.* Nun kommt aber wieder Kr.sche beweisführung; er sagt: „Trotz textlicher umstellungen und einföhrung anderer zahlen wird Stier den kundigen leser über seine quelle nicht täuschen können.“ (Man vergl. meine bemerkung *ad* 11).

Und weshalb behauptet er das? Weil ich zufällig über den beginn eines neuen jahrhunderts derselben ansicht bin wie er.

Bleiben wir — wie beim „besuch“ — bei der Kr.schen logik. Nach dieser hat derjenige, welcher den beginn des neuen jahrhunderts zuerst klarlegte, das anrecht auf originalität, jeder nachfolgende hat nachgeahmt, resp. abgeschrieben.

Kr. meint, er sei jener erste.

Das ist aber nicht der fall. Brockhaus schreibt in seinem *Konv.-Lex.* bereits im jahre 1853: „Das erste jahrhundert der christlichen und jeder anderen zeitrechnung beginnt mit dem jahre 1 und schliesst mit dem j. 100; das zweite beginnt mit 101 und schliesst mit 200 u. s. w. Hiernach ist klar, dass wir uns jetzt im 19. jahrhundert befinden, welches alle jahre zwischen 1800 und 1900, mit ausschluss des j. 1800, aber mit einschluss des jahres 1900, umfasst und 1. jan. 1801 begonnen hat, 31. dez. 1900 aber schliessen wird. Allerdings sind viele personen der ansicht gewesen, dass das 19. jahrhundert schon 1. jan. 1800 begonnen habe, wenn aber dies zugegeben werden sollte, so müsste das 1. jahrhundert nach Christi geburt ebenfalls schon mit dem j. 99 geschlossen haben und also kein volles jahrhundert gewesen sein. Ebenso haben manche die zweite hälfte des laufenden jahrhunderts bereits 1. jan. 1850, statt 1. jan. 1851, beginnen wollen, und am schlusse des jahrhunderts wird sich wahrscheinlich derselbe streit erneuern, wiewohl die sache längst entschieden ist und eigentlich gar nicht streitig sein kann.“

Da Brockhaus diesen punkt zuerst klarlegte, so hat — nach Kronscher logik — Kr. sich bei Br. rat erholt.

Statt des als nr. 6) zitierten satzes will ich Kr. einen andern nennen, der mir beim durchblättern auffiel, und der so ähnlich mit *P. P.* ist, dass ihn Kr. jedenfalls als *sein* eigentum reklamieren könnte:

P. P. s. 40 (3. aufl.): *Les heures de consultation sont de 8 à 10^h et de 3 à 5^h.*

Causeries s. 74: *Ses heures (de consultation) sont de 10 à 11 et de 4 à 5.*

Nun, der satz ist ohne zweifel abgeschrieben. Ist er auch; aber nicht vom *P. P.*, sondern aus meiner *Sprechschule* (aufl. 3, 1891), also vor *P. P.* erschienen.

Ich könnte — à la Kron — behaupten, der *P. P.* habe diesen satz meiner *Sprechschule* entnommen und nur die zahlen verändert. *So bin ich aber nicht.*

Ad 17) Den *P. P.* in meinem vorwort zu erwähnen, lag — wie sich aus dem bisher gesagten ergibt — kein grund vor. Ich hätte es thun können, um das erscheinen der *C.* zu erklären. Ich unterliess es aber, um den herrn nicht zu kränken. Nachdem er mich aber auf eine so unhöfliche weise angreift, werde ich meine gründe kurz anführen.

Ich erwähnte den *P. P.* nicht, denn

1) ich hätte sagen müssen, dass mir das buch zu unvollständig, zu dürftig ist.

Wenn Kr. in seinem vorwort sagt, „dass sämtliche sprachkreise des täglichen verkehrs eingehend behandelt werden“, so ist das eine „vorspiegelung falscher thatsachen“. Er behandelt nicht sämtliche sprachkreise, denn es fehlen z. b. die sehr wichtigen kap. *Feu* und *Éclairage*.

Was Kr. unter eingehender behandlung versteht, ersieht man aus folgendem:

a) Über „musik“ bringt er 19 zeilen. Die vokabeln sind: *musique, concerts du Conservatoire de musique, concerts Colonne et Lamoureux, concerts militaires, Marseillaise* und anfang derselben.

Was aber z. b. klavier spielen heisst, tonleiter, fingersatz u. s. w. u. s. w. davon erfährt der schüler kein wort.

b) Über „theater“ bringt er eine seite; meine *C.* enthalten 9 1/2 seiten.

c) Die ganze „toilette“, mit waschen, wäsche, kleidung, anziehen u. s. w., wird auf 4 1/4 s. abgethan; ich gebe 24 1/4 s.; u. s. w.

Wenn man bedenkt, dass der *P. P.* denselben stoff, zu dem ich 178 s. brauche, auf ungefähr der hälfte raumes unterbringt, so kann selbstverständlich von einer „eingehenden“ behandlung keine rede sein. Kr. weiss sich aber zu helfen: alles, was er nicht bringt, ist einfach „fällsel“.

2) Ich hätte sagen müssen, seine darstellung sei entsetzlich langweilig, trocken und nüchtern. Man lese z. b. *Toilette*. Etwas öderes kann ich mir gar nicht vorstellen. Man vergl. damit den dialog s. 101 in meinen *C.* Wie frisch und lebendig, ganz aus dem leben gegriffen! Ähnliches findet sich im ganzen *P. P.* nicht.

3) Ich hätte sagen müssen, dass der *P. P.* nur für die *unterstufe* passt. Mit dieser ansicht stehe ich nicht allein. So schreibt Kressner¹:

„Die übertrieben pedantisch durchgeführte frageschule freilich bestimmt das buch für *anfänger-studien*.“

Wollte man in den *oberklassen* irgend einer schule nach der Kr.schen anleitung konversation erteilen, so würden schüler wie lehrer vor lange- weile umkommen. Man vergl. das in meinem vorwort s. VIII gesagte: „Wie sind die *C. fr.* zu gebrauchen?“

Aus dem unter 1—3 angeführten ergibt sich, dass nicht mangel an litterarischem takt mich über den *P. P.* schweigen liess, sondern — zart- gefühl, welches freilich, wie ich jetzt einsehe, nicht am platze war.

Ad 18) Durch das bis jetzt gesagte dürfte bewiesen sein, dass meine *C.* nicht das erzeugnis „unlauteren wettbewerbs“ sind.

Es liegt nach meiner ansicht noch nicht einmal eigentlicher wettbewerb vor, sondern nur eine ergänzung, und zwar insofern, als

1) der *P. P.* sich für anfänger eignet, meine *C.* hingegen für vor- geschrittene,

2) der *P. P.* besonders franz. verhältnisse ins auge fasst, ich hingegen in erster linie den stoff, der franzosen und deutschen gemeinsam ist.

Aber selbst, wenn ein wettbewerb vorläge, wäre das ein schaden? Die reformbewegung hat so viele „lehr- und lesebücher“ gezeitigt, warum sollen da nicht zwei bücher für konversation erscheinen können?

Ob meine *C.* einen fortschritt bezeichnen, ob sie „einem dringenden bedürfnis“ abgeholfen haben, darüber mag, wie Kr. selbst sagt, die fach- welt entscheiden.

Ich schliesse, indem ich hinzufüge, dass diejenigen kollegen, welche mein buch besitzen, nach beseitigung der druckfehler und einiger anderer versehen, die sie leicht herausfinden werden, den inhalt getrost als gutes französisch hinnehmen und lehren können. Ich bitte aber zugleich alle kollegen, beide bücher gründlichst mit einander zu vergleichen, um sich ein eignes urteil über den wert oder unwert der zwei arbeiten zu bilden.

Um den kollegen diesen vergleich zu erleichtern, bin ich gern bereit, jedem, der sich zu diesem zweck direkt an mich wendet, ein exemplar der *Causeries françaises* gratis zugehen zu lassen. Damit wird dann auch der letzte Kr.sche vorwurf hinfällig, dass wohl das geschäftsinteresse bei mir vorwiege.

Bis jetzt ist der absatz der *Causeries* trotz des *P. P.* ein *sehr guter* gewesen. Es wird abzuwarten sein, ob der heute von Kr. veröffentlichte artikel hierin eine änderung herbeiführen wird. Die konsequenzen davon würde herr dr. Kron zu tragen haben.

Friedenau - Berlin.

GEORG STIER.

¹ *Franco-Gallia*, april 1897, s. 54.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VI.

FEBRUAR-MÄRZ 1899.

HEFT 10.

DIE INTERNATIONALE SCHÜLERKORRESPONDENZ.

Seitdem der neusprachliche unterricht in Deutschland so bedeutende reformen erfahren hat, ist manches neue element in den unterrichtsbetrieb eingedrungen, welches früher demselben gänzlich unbekannt war. Ein solches ist der *internationale schülerbriefwechsel*, eine der jüngsten fruchte der reform.

In Frankreich und England ist diese einrichtung schon ein wenig älter, dank der rührigen thätigkeit des professors Mieille in Tarbes¹ und des Mr. Stead, des herausgebers der *Review of Reviews* in London. In jedem heft veröffentlicht die *Revue Universitaire*² eine lange liste von französischen schülern, welche mit englischen oder amerikanischen schülern in briefwechsel stehen. Die zahl der französischen korrespondenten beträgt gegenwärtig gegen 6000, wie mir prof. Mieille kürzlich in einem brieфе mitteilte.

In Deutschland hat professor Martin Hartmann in Leipzig das grosse verdienst, diese einrichtung empfohlen und verbreitet zu haben, indem der sächsische neuphilologen-verband im jahre 1897 eine zentralstelle für internationalen briefwechsel unter

¹ Vgl. auch den aufsatz von Arcambeau, *La Correspondance scolaire internationale*, in der *Ztschr. f. lateinlose schulen*, heft 9/10 (1897).

² Ich möchte bei dieser gelegenheit bemerken, dass diese zeitschrift auch für deutsche neuphilologen von interesse ist; sie bringt aufsätze aus der feder französischer kollegen über wissenschaftliche und pädagogische fragen, sowie themata, welche für die verschiedenen wissenschaftlichen prüfungen in Frankreich gestellt worden sind, häufig mit fingerzeigen für die bearbeitung derselben. Der abonnementspreis beträgt jährlich für das ausland 12 fr.; der verleger ist A. Colin in Paris.

seiner leitung gegründet hat. Mehr als 1000 schüler und schülerinnen haben durch vermittlung dieser zentralstelle gelegenheit zu brieflichem verkehr gefunden, und auch studirende sowie lehrer der neueren sprachen erhalten durch dieselbe adressen von ausländern, mit denen sie korrespondiren können.¹

Da diese einrichtung der schülerkorrespondenz neu ist und längere erfahrungen in Deutschland noch fehlen, so scheint es mir von wichtigkeit zu sein, wenn ein jeder von den von ihm gemachten beobachtungen kenntnis gibt; diesen zweck haben die folgenden zeilen. Ich will mittheilen, wie die schülerkorrespondenz an der oberrealschule zu Elbing entstanden ist, und in welcher weise sie gegenwärtig gehandhabt wird.

Die erste anregung zu einer deutsch-französischen schülerkorrespondenz erhielt ich von Frankreich aus durch vermittlung der zeitschrift *L'Etranger*, von welcher ich nachher noch zu sprechen habe. Am neujahrstage vorigen jahres erhielt ich einen brief von einer lehrerin aus Thouars (Deux-Sèvres) mit der anfrage, ob ich wohl einige schüler mittleren alters hätte, welche mit gleichaltrigen jungen franzosen in Thouars korrespondiren möchten. Die idee war neu und gefiel mir, zwei meiner besten untertertianer waren auch mit freuden bereit, in einen briefwechsel mit den franzosen zu treten, und es entspann sich hüben und drüben eine lebhafte korrespondenz, die auch von den übrigen schülern der klasse mit grossem interesse verfolgt wurde. Bald drückten mir mehr schüler den wunsch aus, mit franzosen zu korrespondiren, und durch die liebenswürdige vermittlung des herrn professors Hartmann in Leipzig erhielt ich mehrere adressen. Aber die nachfrage wurde noch stärker, und ich bemühte mich, durch den *Etranger* neue adressen zu bekommen, was mir auch gelang. Besonders viele adressen übersandte mir ein kollege vom gymnasium in St. Quentin, dessen schüler mit den unsrigen zahlreiche verbindungen angeknüpft haben. Die schüler wurden nun auch allmählich selbständiger, indem sie sich selbst, ohne meine vermittlung, adressen durch ihre kameraden verschafften, so dass die zahl der korrespon-

¹ Vgl. den bericht über die thätigkeit des verbandes im *Neuphilologischen Zentralblatt*, ed. Kasten, nr. 6 (juni 1898), s. 177—178. — Ferner den aufsatz von Hartmann in dieser ztschr. (juli-august 1898, s. 324 f.).

dentem zu einer recht stattlichen angewachsen ist. Die schüler unserer anstalt stehen in briefwechsel mit französischen schülern in St. Quentin, Dijon, Sancerre (Cher), Grenoble, Béziers (Hérault), Carcassonne (Aude), St. Claude (Jura), Eu (Seine-Inférieure) und Nevers, und zwar korrespondiren von uns 9 untertertianer, 15 obertertianer, 15 untersekundaner und 1 primaner.¹

Da unsere schüler in Elbing im allgemeinen dem englischen ein grösseres interesse entgegenbringen als dem französischen, so dauerte es nicht lange, bis sie mich auch um englische adressen baten. Ich war zuerst in einiger verlegenheit, wandte mich aber dann an den direktor von Harrow School, Rev. J. G. Welldon, sowie an Mr. Stead, den herausgeber der *Review of Reviews* (Mowbray House, Norfolk Street, London W. C.), durch deren freundliches entgegenkommen wir denn auch mit englischen und amerikanischen adressen versehen worden sind. Mit englischen schülern in London, Harrow, Stourbridge (Worcestershire), Hull und Broughton Ferry (Schottland), sowie mit einem amerikaner in Appleton (Wisconsin, U. S. A.) korrespondiren 3 obertertianer, 1 untersekundaner und 4 primaner.¹ — Leider ist die zahl der englischen schüler bei weitem nicht so gross wie die der französischen, so dass viele meiner schreiblustigen schüler vorläufig noch ohne korrespondenten bleiben mussten, doch hoffe ich, mit der zeit auch hierin mehr erfolg zu haben.

Nachdem ich nun seit einem halben jahre diesen schülerbriefwechsel beobachtet habe, kann ich nur sagen, dass er den schülern viel anregung und nutzen bietet. Sie freuen sich stets ungemein, wenn ein brief aus Frankreich oder England ankommt, und ich muss gestehen, dass ich selbst diese briefe ebenfalls mit grossem interesse lese. Freilich ist es mir nicht möglich, den *ganzen* briefwechsel zu überwachen und jeden brief zu lesen, da die besprechung in der klasse zu viel zeit in anspruch nehmen würde, und da ausserdem ein teil der korrespondirenden schüler zu osten in eine andere klasse versetzt worden ist, in welcher ich jetzt keine stunde gebe, so dass ich nur auf gelegentliche privatmitteilungen von seiten dieser schüler

¹ Seitdem dieser aufsatz geschrieben wurde, sind noch korrespondenten aus folgenden orten hinzugekommen: Laon, Verdun, Tarbes, Sautien (Côte-d'Or), Narbonne, Soissons, Gent, St-Cloud; Aberdeen, Dublin, Paisley (Schottland), Outerard (Irland).

angewiesen bin. Ich halte es auch nicht für angebracht, hierbei eine allzu strenge aufsicht zu führen, denn dann würde die ganze einrichtung den schülern wohl bald langweilig werden. Ich erkundige mich nur gelegentlich nach dem fortgange des briefwechsels, gebe neue adressen, lese einzelne stellen der briefe in der klasse vor und erkläre allgemein interessante dinge in sprachlicher oder sachlicher hinsicht, stehe den schülern, wenn sie fragen an mich richten, beratend zur seite, lasse sie aber im übrigen ungestört so oft und so lange ihre korrespondenz führen, als es ihnen vergnügen macht. Selbsverständlich sind nicht alle gleich eifrige briefschreiber, zuweilen erlahmt das interesse oder die beiden korrespondenten gefallen sich vielleicht gegenseitig nicht; dann ist es angebracht, sie zu wechseln und neue verbindungen anzubahnen. Viele schüler aber nützen den briefwechsel gehörig aus und schreiben sich sehr oft briefe oder postkarten.¹

Es ist meistens zur gewohnheit geworden, jeden brief halb in der muttersprache und halb in der fremden sprache abzufassen und die fehler des fremdsprachlichen textes sich gegenseitig zu verbessern. Diese korrekturen werden im allgemeinen sehr gewissenhaft ausgeführt, so dass die knaben viel dabei lernen können, auch für ihren stil in der muttersprache. So gab ein franzose neulich bei der erklärung des gebrauches von *cet* und *ce* zugleich eine kurze sprachgeschichtliche erläuterung, indem er die entwicklung dieser pronominalform aus dem lateinischen erklärte, und er schien offenbar recht stolz zu sein, seinen deutschen freund über eine wissenschaftliche frage so gründlich unterrichten zu können. Manche französische knaben haben sich besondere hefte angelegt, in welche sie die ihnen unbekannten germanismen eintragen, um sie desto besser zu merken. Gewöhnlich begann die korrespondenz mit einer kurzen

¹ Um den briefwechsel für die ausbildung des französischen stiles recht nutzbar zu machen, habe ich von meinen schülern aus ihren briefen verschiedene *eingangs- und schlussformeln* ausziehen lassen, welche ich dann geordnet, auf hektographischem wege vervielfältigt und jedem schüler in einem exemplar eingehändigt habe. Wir hatten 18 verschiedenartige *eingangsformeln* und 37 *schlussformeln* gefunden, und die schüler haben auf diese weise ein gutes hilfsmittel zur abfassung französischer briefe in ihrem besitz, das sie durch eigene arbeit gewonnen haben.

beschreibung der heimatstadt, der schul- und der familienverhältnisse. Der ton wurde immer sehr bald ein freundschaftlicher, und franzosen und deutsche duzten sich meist schon im zweiten briefe. In den folgenden briefen wurden dann bestimmte themata behandelt, z. b. ein tag im leben eines schülers, oder: die arbeit in der schule während einer woche, oder: eine ferienreise u. s. w. Die engländer sprechen in ihren briefen, wie es natürlich ist, besonders gern von ihren spielen. Ausser längeren briefen werden auch oft postkarten geschickt, und zwar besonders solche mit ansichten, welche eifrig gesammelt werden. Die englischen schüler bedauern, aus England keine illustrierten karten schicken zu können, da es dort keine gebe, wogegen die illustrationen auf den französischen karten oft recht fein ausgeführt sind. Manche unserer schüler haben auf diese weise schon eine hübsche sammlung von ansichten der bedeutendsten bauwerke aus Paris und anderen städten, gewiss ein wertvolles material für die kenntnis der realien. Ausser sammlern illustrierter postkarten gibt es auch solche, welche briefmarken oder münzen sammeln, und auch diese suchen sich gegenseitig durch austausch gefällig zu sein. Andere wieder sind amateur-photographen und erfreuten uns mit ansichten aus ihrer heimat oder durch ihre eigenen, oft recht gelungenen porträts; ja, ein engländer aus Stourbridge schickte kürzlich eine grosse photographische ansicht seiner schule sowie ein gruppenbild der fussballspieler jener anstalt. Auch drucksachen, zeitung und bücher werden häufig gesendet; so dedizierte einer unserer schüler seinem französischen freunde, welcher in der schule Schillers *Maria Stuart* liest, ein exemplar dieses dramas. Am schluss der briefe unterlassen die schreiber gewöhnlich nicht die höflichkeit, die anderen familienmitglieder ihres freundes grüssen zu lassen. Manche bedauern, dass die grosse entfernung sie verhindert, sich zu besuchen und sich persönlich kennen zu lernen. Ein franzose, welcher ein grosser radfahrer sein muss, drückte den wunsch aus, seinen freund hier in Elbing einmal in den ferien per rad zu besuchen, aber er fürchtete doch, dass der weg selbst für einen tüchtigen radler wohl zu weit sein würde. Ein anderer bittet seinen deutschen freund, ihn doch auf einer reise zur pariser weltausstellung zu besuchen; seine mutter würde sich sehr freuen, ihn kennen zu lernen und in ihrem hause aufzu-

nehmen, und er würde gerne mit ihm nach Paris fahren, um ihm die dortigen sehenswürdigkeiten zu zeigen. Kindliche wünsche! Aber doch aufrichtig und herzlich gemeint! Dass einer der jugendlichen korrespondenten sich über einen seiner lehrer lustig mache, habe ich nur selten gefunden, obgleich das gerade bei den als *moqueurs* bekannten jungen franzosen leicht zu erwarten wäre. Auch das politische gebiet ist meines wissens noch nicht gestreift worden, ohne dass ich es für nötig gehalten hätte, meine schüler besonders zu warnen, in ihrem brieflichen verkehr mit den leicht empfindlichen franzosen den letzten krieg und die elsass-lothringische frage zu berühren. Die unsrigen haben ja auch keine veranlassung, diesen punkt zu berühren; sollte aber ein junger französischer chauvinist dieses thema behandeln, so bin ich sicher, dass unsere jungen dem franzosen in deutlichen worten ihre meinung auf gut deutsch sagen würden. Aber glücklicherweise liegen ja politik und chauvinismus jugendlichen gemütern noch fern!¹

Dass der internationale schülerbriefwechsel nicht ohne nutzen ist, wird, so hoffe ich, auch der zweifler zugeben, wenn er meine ausführungen gelesen hat. Wie diese korrespondenz sich in zukunft gestalten wird, muss eine längere erfahrung lehren, doch bin ich für meine person schon jetzt von der hohen wichtigkeit dieses brieflichen verkehrs überzeugt, und ich freue mich, gelegenheit gefunden zu haben, meinen schülern die vorteile desselben bieten zu können. Als beweis dafür, dass man auch in vielen kreisen des auslandes derselben ansicht ist, will ich noch einige stellen aus briefen anführen, die verschiedene kollegen an mich gerichtet haben.

Ein kollege aus Dijon schrieb mir: *Inutile de vous dire que j'approuve entièrement ce commerce épistolaire entre jeunes*

¹ In einem neujahrsbriefe, welchen ein tertianer aus Soissons erhielt, heisst es: *Je souhaite aussi que l'esprit d'animosité qui existe entre nos deux patries, cesse, et que, dans un élan fraternel, les Allemands et les Français unissent leurs cœurs et leurs pensées, sans qu'aucune discussion, comme aucune jalousie, ne vienne jamais troubler leur amitié nouvelle. Puissent ces vœux, que je forme de tout mon cœur, se réaliser le plus tôt possible. Je serai alors content au plus haut point, et j'espère que ta joie égalera la mienne.* — Gegen politische briefe, welche in so versöhnlichem sinne geschrieben sind, wird sich gewiss nichts einwenden lassen.

gens de nations différentes et que je le favoriserai toujours de tout mon pouvoir.

Aus Sancerre (Cher) schrieb mir ein anderer kollege wie folgt: „Gerade wie Sie hoffe ich viel von jenem internationalen briefwechsel, und schon habe ich aus eigener erfahrung erkannt, dass meine schüler zugleich vergnügen und grossen nutzen daraus schöpfen, deshalb empfehle ich ihnen sehr dieses vortreffliche mittel, ihre kenntnisse im deutschen in anwendung zu bringen und zu vervollkommen.“ Und in einem briefe aus St. Quentin heisst es: „Ich danke Ihnen herzlich für den anteil, den Sie am briefwechsel unserer schüler nehmen, der dank Ihrer warmen anregung einen schwung genommen, den ich nie gehofft hätte. Auch die hiesigen gymnasiasten empfinden eine wahre freude, wenn sie einen brief aus Elbing bekommen, und aufrichtig gesagt, baute ich wenig auf die ausdauer meiner schüler, die sich für alles begeistern, was neu ist; diesmal aber (ich will's hoffen) habe ich mich geirrt. Die begeisterung scheint vielmehr zu- als abzunehmen.“ Als kürzlich der Inspecteur d'Académie, M. Forfer, einer deutschen unterrichtsstunde im *lycée* zu St. Quentin beiwohnte, wurden ihm auch einige deutsche schülerbriefe aus Elbing gezeigt, und M. Forfer hat diese idee „excellente“ gefunden. Welches interesse der direktor von Harrow School, Rev. J. C. Welldon, dieser neuen einrichtung entgegenbringt, kann man in den *N. Spr.* s. 572 nachlesen, und auch die rührige thätigkeit des herausgebers der *Review of Reviews*, Mr. Stead, ist ein zeugnis für das verständnis, welches man jenseits des kanals für den schülerbriefwechsel gewonnen hat.

Wird der briefwechsel gewissenhaft geführt, so können unsere schüler daraus vieles lernen, was ihnen die schule nicht zu bieten vermag. Sie lernen die umgangssprache des gewöhnlichen lebens kennen, gewissermassen aus frischer quelle selbst schöpfend, und erlangen eine bedeutende ausbildung im briefstil, sowohl in der muttersprache als auch in der fremden. Freilich schreiben sie ja auch in der schule briefe als aufsatzübungen, aber diese briefe erscheinen mir im vergleich zu den geschilderten künstlich und abstrakt, da ja die person, an welche der brief gerichtet ist, nur eine gedachte ist; hier aber plaudern sie gewissermassen mit jemand, den sie zwar nicht persönlich kennen, der ihnen aber doch ein warmes interesse entgegenbringt und ihnen trotz

der grossen entfernung ein freund wird, welcher zum teil dieselben freuden und leiden erlebt wie sie selbst und ähnliche hoffnungen für die zukunft hegt, wie sie es in idealer schwärmerei thun.

Es fallen die trennenden nationalen schranken, und nicht allein die schüler, sondern oft auch deren lehrer treten sich näher, und wenn auch der traum eines ewigen friedens eben noch ein traum ist und wohl noch lange bleiben wird, so erfüllen wir neuphilologen hier doch durch unsere anregung in bescheidenem masse die schöne aufgabe der völkerverbrüderung!

Alle, die sich für solche internationalen bestrebungen interessieren, möchte ich noch auf die im jahre 1896 in Paris gegründete *Société d'Etudes internationales* aufmerksam machen und dieses nützliche unternehmen hier warm empfehlen. Ein pariser gymnasiallehrer, Emile Lombard, professeur agrégé am Lycée Montaigne, von der universität Leipzig zum doktor der philosophie promovirt, ist der begründer dieser gesellschaft, deren organ die monatlich erscheinende zeitschrift *L'Etranger*¹ ist. Im *Comité de Patronage* sind männer, deren namen einen guten klang haben, wie Felix Dahn, direktor Dörr in Frankfurt a. M., Kuno Fischer in Heidelberg, prof. Koschwitz in Marburg, Gustave Larroumet, professor an der Sorbonne, Ernest Lavis, von der Académie française, prof. Max Müller in Oxford, Paul Passy, Francisque Sarcey in Paris, prof. Vietor in Marburg u. a. Der präsident ist M. Lombard (Paris, 77 rue Denfert-Rochereau). Der zweck der gesellschaft ist nach art. 1 der statuten: *La Revue L'Etranger et la Société d'Etudes internationales ont pour but de faciliter les relations internationales par l'étude des manifestations intellectuelles et morales des peuples*. Durch das abonnement auf die zeitschrift *L'Etranger*, welches jährlich 8 fr. beträgt, wird man mitglied der *Société d'Etudes internationales*, welche gegenwärtig 352 mitglieder in allen möglichen ländern der erde zählt.² Eins der wichtigsten mittel zur erreichung des obigen zweckes ist die *Correspondance internationale* (abgekürzt *I. C.*, wonach die mitglieder sich kurz „icisten“ nennen).

Um rasch zu erfahren, worüber jedes mitglied auskunft zu geben vermag, und was es andererseits zu wissen wünscht, ist die namenliste der mitglieder in folgender weise eingerichtet, z. B.:

¹ Jetzt *Concordia*. ² Jetzt schon 504 mitglieder.

302. Loudun (France-Vienne): E. Dreux, Elève de philosophie au Collège de Loudun. Voudrait entrer dans l'enseignement comme professeur d'allemand. — Langue et littérature allemandes, la vie en Allemagne et particulièrement les mœurs et coutumes des étudiants allemands. Collect. timbres-poste. Désire appr. sténogr. Duployé et l'espéranto. L. et E.: fr., all. Je donnerai avec autant de précision que possible tous les renseignements qui me seront demandés, et j'espère que la bonne volonté dont je suis animé suppléera à mon manque d'expérience. 1880.

Oder:

303. Bakou (Russie-Caucase), Chancellerie du gouvernement: Baron Nicolas von der Hoven, Capitaine attaché à la personne du gouverneur de Bakou pour les questions statistiques. — Les voyages, l'Orient au point de vue commercial. < Orient russe. Collect. monnaies, oiseaux, livres et autres objets concernant l'Orient musulman. L. et E.: russe, fr., angl., all., ar., pers., > tat., pol. Demande à se perfectionner en anglais et en français.

Auch adressen von familienpensionen findet man im *Etranger*, die vielen nützen können, welche ins ausland gehen oder junge ausländer zu hause in pension nehmen wollen.

Möchte die internationale schülerkorrespondenz ein wirksames mittel zu einer immer grösseren gegenseitigen annäherung der völker werden, dann würde es in nicht zu ferner zeit vielleicht möglich sein, einen gedanken auszuführen, der sich gewissermassen als eine folgerung aus dem brieflichen verkehr ergibt; ich meine den kinderaustausch.

Direktor Kemény in Budapest hat bereits in einem aufsatze in dieser zeitschrift¹ eine äusserung in diesem sinne gethan, und ungefähr zu derselben zeit schrieb mir ein französischer kollege aus St. Quentin: *La correspondance que nous venons d'établir, n'est peut-être que le premier pas vers une innovation qui pourrait un jour prendre racine et donner d'excellents résultats. Ce serait d'échanger nos élèves contre les élèves allemands. Tels parents enverraient leurs fils en Allemagne et en échange recevraient chez eux le fils des parents allemands. De*

¹ N. Spr. mai-juni 1898, s. 181.

même pourquoi nos filles ne s'échangeraient-elles pas contre les filles p. ex. de vous autres professeurs? Y aurait-il une meilleure garantie au point de vue de la moralité? Tout cela ne sont que des propos en l'air, mais il vaut pourtant la peine de s'y arrêter. Nun hat neuerdings prof. Mieille in Tarbes in einer eingabe an die general-inspektoren der neueren sprachen sowie an den rektor von Toulouse praktische vorschläge für einen solchen austausch von französischen und englischen schülern gemacht, wie derselbe bereits zwischen verschiedenen kantonen der deutschen und der französischen Schweiz sowie zwischen den grenzprovinzen Österreichs und Italiens besteht und also wohl zwischen Deutschland und Frankreich nicht unmöglich wäre.¹ Prof. Mieille schlägt vor, ein *Bureau d'échange interscolaire* zwischen Frankreich und England zu gründen, welches zwischen den eltern oder den schuldirektoren der beiden länder vermitteln soll. Der austausch der kinder soll möglichst in den ferien stattfinden, und die eltern hätten dann nur das reisegeld sowie eine kleine summe als taschengeld zu geben, während die pension und eventuell auch unterricht auf beiden seiten unentgeltlich sein soll. Der sitz des bureaux ist für England *Review of Reviews Office* in London,² für Frankreich vielleicht ein aus gymnasiallehrern zusammengesetztes komitee.

Auf diese weise könnten viele eltern ohne allzu grosse kosten ihre kinder auf einige wochen in das ausland schicken, damit sie daselbst ihre sprachkenntnisse erweitern, und hätten zugleich das vergnügen, einen ausländer im alter ihres Kindes bei sich aufzunehmen.

Vielleicht werden auch bei uns mittel und wege gefunden, diese utopie zur wirklichkeit zu machen.

Elbing, Sommer 1898.

J. BLOCK.

¹ Vgl. den aufsatz von prof. Mieille *L'Étude pratique des langues vivantes et les échanges d'enfants* in der *Revue Universitaire* nr. 7, 15 juillet 1898, s. 123 f.

² Mowbray House, Norfolk St., Strand, London W.C.

DAS FRANZÖSISCHE THEATER DER GEGENWART.

Nichts ist schwieriger und unerquicklicher zu studiren, als die moderne dramatische litteratur Frankreichs. Sie, die einst gleich der allgebietenden königin mode zur weltbeherrscherin geworden war, und die nachzuahmen ein jeder sich befeissigte, der auf der höhe der kultur zu stehen strebte, lockt heutzutage nur noch mit den niedrigsten mitteln das sensationslustige, pikanteriesüchtige publikum des in- und auslandes herbei. Von ernstern und gediegenen vorbildern ist nur wenig aus Frankreich zu holen. Das grosse drama, das die manen Corneilles und Racines umschweben, ist zum trostlosen effektstück herabgesunken, dessen hohle rhetorik sich nur als jämmerlich schaler aufguss der hochtrabenden phrasen Viktor Hugos offenbart. Nur das lyrische drama besitzt in Richepin und Henri de Bornier ein paar begabte, liebenswürdige vertreter, die den besten romantikern gleichkommen. Borniers *Fille de Roland* zeigt tiefe innerlichkeit und gefühlswärme, und Richepin hat mit dem *Flibustier* ein kleines meisterwerk geschaffen, das wie ein strahlender diamant echter poesie unter den vielen halbedelsteinen hervorleuchtet. Ganz kürzlich ist in dem jungen dichter Edmond Rostand ein prächtiges lyrisches talent aufgetaucht. Der erfolg seines versdramas *Cyrano de Bergerac* hat manches ernstere tendenzstück ganz in den hintergrund gedrängt. Rostand versteht es, das kapriziöse milieu einer leichtlebigen zeit unübertrefflich darzustellen, und seine verse sind von einer reizvollen anmut, jedoch ohne viel tiefe.

Alles andere, was das französische theater bietet, ist sittenkomödie oder komödie der sittenlosigkeit. Nach der devise: „Erlaubt ist, was gefällt“ wird das unerhörteste geleistet, eben weil es gefällt. Mit solchen erzeugnissen dritten und vierten ranges, wie sie leider oft brühwarm als zug- und kassenstücke

bei uns importirt werden, haben die folgenden betrachtungen selbstverständlich nichts zu schaffen.

Mit Alexandre Dumas fils ist der letzte geborene bühnenschriftsteller dahingegangen. Er hat keinen nachfolger gefunden. Es gibt äusserst gewandte dramenfabrikanten, die die technik und den *trick* meisterhaft verstehen. Sie fabriziren einzeln oder mit einem geübten kompagnon unermüdlich das, was die forderung des tages erheischt. Die Meilhac & Halévy haben die Scribe & Legouvé in etwas modernisirter, wenn auch nicht inhaltsvollerer form abgelöst. Sie sind äusserst harmlos, wie auch Pailleron, der sogar — in Frankreich eine seltenheit — für höhere töchter schreibt. Nur wiederholt er sich etwas, und mit den *Cabotins* hat er vergeblich versucht, sich zum sittendramatiker emporzuschwingen.

Die höher stehenden, oft geistig sehr bedeutenden männer, deren werke in jüngster zeit über die ersten pariser bühnen gingen, sind romanciers, kritiker, feuilletonisten, und ihre schöpfungen daher oft zu geistreichelnd. Zuviel subtile analyse à la Bourget, zuviel esprit, zuviel these und zu wenig leben. Die meisten kommen über geschickte experimente nicht hinaus, von denen sich nur wenige dauernd erhalten werden. Kurz, das französische theater ist in voller auflösung begriffen, es erstrebt völligen bruch mit den alten formen. In welcher gestalt sich aber der phönix neu aus der asche emporschwingen wird, ist heute noch geheimnis.

Das grosse historische drama! Gehen wir schweigend daran vorüber! Hier ist weder etwas zu lernen, noch erbauung zu holen. Was der rührige Sardou alljährlich fabrizirt, ist hinreichend bekannt. Die litteraturgeschichte kann sich nicht mit *Madame Sans-Gêne* oder den vor liebe rasenden *Theodoras* oder *Kleopatras* befassen. Er versteht es meisterhaft, für eine grosse tragödin rollen zu schreiben — die nebenfiguren aber dienen nur zur folie, von der sich diese möglichst vorteilhaft abhebt. Sie haben wenig mehr leben, als die choristen einer italienischen oper alten stils. Das publikum wird durch einen opernhaften ausstattungsapparat derartig geblendet, dass es gar nicht zum nachdenken darüber zeit hat, was für ein klägliches machwerk das stück eigentlich ist. Würdig zur seite steht ihm Parrodi. Noch nie ist uns etwas widrigeres vorgekommen, als seine *Reine*

Juanna, die leidensgeschichte der mutter Karls V. Zwei lange akte hindurch wird das unselige weib aus politischen gründen für wahnsinnig erklärt; im dritten akte verfällt es in folge dessen wirklich in verfolgungswahnsinn, und abermals zwei akte hindurch führt es uns der dichter bis ins graue alter als vollständig irre vor. Das stück war einer genialen tragödin auf den leib geschrieben, die in irrenhäusern dazu studien machte und die zuhörer mit grausen zu erfüllen verstand. Das ist weder litterarisch noch ästhetisch wertvoll. François Coppée endlich befreit sich gleichfalls der historischen tragödie. Obwohl er zu beginn seines schaffens mit einen kleinen lyrischen einakter *Le Passant* wohlverdienten erfolg hatte, sind seine halb schauerlichen, halb rührseligen tragödien: *Sévero Torelli*, *Sous la Couronne* recht minderwertig, ein verdünnter aufguss der begrabenen romantik des grossen Hugo.

Ein berechtigtes interesse darf die sittenkomödie beanspruchen, wie sie Augier und Dumas fils geschaffen haben. Sie in all ihren umwandlungen zu verfolgen, ist ein äusserst lehrreiches studium. Nur zu bald wird augenfällig, dass der französische absolute geist nicht mehr die führung allein behält, sondern sich, wie das früher nie geschehen, von allen gedankenströmungen des nordens und ostens, namentlich von Ibsen, Strindberg, Tolstoi, Dostojewski u. a. stark beeinflussen lässt.

So unbarmherzig die jüngste generation den einstigen beherrscher des pariser theaters, Dumas fils, verschmäht und verspottet, sie haben doch alle von ihm gelernt und lehnen sich zum teil noch an ihn an. Der dramatiker Dumas, nicht der spätere thesenschreiber und tendenzprediger, hat unleugbare verdienste um das französische theater gehabt. Er hat es vor allem rein gefegt von den marionetten Scribes und zum ersten male den realismus auf die bühne gebracht. Die alten realisten, besonders die geschworenen naturalisten, müssen allerdings verächtlich die achseln zucken über diesen sogenannten realismus Dumas'. Er ist rein äusserlich. Die personen gehen und stehen wie wir — eine bei Dumas immer ganz beschränkte gesellschaftsklasse wird nach ihrem äusseren rahmen noch vollkommen glaubwürdig vorgeführt. Die figuren aber sind, bis auf wenige ausnahmen (der alte Rivonnière im *Père prodigue*, der Ryons im *Ami des femmes* und Marguerite Gautier, die kameliendame),

die alten marionetten geblieben, die der meister aufzieht, und die nun erbauliche reden oder geistvolle feuilletonistenplaudereien über eine soziale streitfrage halten; es sind keine menschen mehr, sie werden zu *personnages à idées*. Zudem erhält man bei ihm ein ganz falsches weltbild, denn er schildert keine typen der gesamten menschheit, sondern nur die welt des genusses.

Abgesehen von jenen viel verspotteten fehlern sind alle umwandlungsphasen, die das französische sittendrama seit dreissig jahren durchgemacht hat, schon im keime bei Dumas vorhanden. Er war nach und nach romantiker, realist, mystiker und evangelist, der besonders warm für die theorie des mitleids und der vergebung eintrat. Auf das erbittertste aber bekämpfte er den naturalismus. Zu all diesen phasen des sittendramas tritt neuerdings noch der individualismus, der erbitterte kampf des individuum mit seinem anrecht auf glück, gegen die engherzigkeit der gesellschaft und ihre nach der heutigen höhe der zivilisation überlebten gesetze. Doch davon später.

Fassen wir zunächst das „überwundene“ ins auge: den naturalismus. Das mit so viel jubel zur welt gebrachte und in alle welt hinausgeführte lieblingskind der französischen litteratur des zweiten kaiserreichs hat sein glänzendes leben mit einem traurigen tode beschlossen. Es entartete dergestalt, dass die schwächlichsten machwerke, wenn sie nur wieder einen schimmer von poesie in sich trugen, es verdrängen konnten. Auf den ersten bühnen von Paris hat er sich nur wenig blicken lassen und ist jetzt gänzlich davon verbannt. Als Zola und die gebrüder Goncourt hoch gefeiert und allmächtig waren, brachten sie ihre bedeutendsten werke¹ in dramatischer form im Odéon und Gymnase zur aufnahme. Da die stärke dieser autoren hier in der grossartig packenden epischen schilderung, dort in der subtilsten psychologischen analyse liegt, sind die romane selbstverständlich viel wertvoller als die daraus zurechtgestutzten dramen. Ihren anhängern, den Hennique, Céard, Becque, die sich nach den brettern sehnten, gelang es auch während der blütezeit des naturalismus nicht, ihre werke bei den elitebühnen

¹ Zola: *Thérèse Raquin*, *Germinal*. Goncourt: *Charles Demailly*, *Germinie Lacerteux*.

anzubringen. Viel ist seinerzeit über die traurige lage dieser aufstrebenden talente geseufzt worden. Man schien durch ein zopfiges festhalten am alten der neuen kunst jeden weg abschneiden zu wollen, jede möglichkeit, sich einmal zu zeigen. Da wurde eine versuchsbühne gegründet: das *Théâtre libre*. Selten hat sich die französische kritik wohlwollender, entgegenkommender gezeigt, als diesem unternehmen gegenüber. Jedes erzeugnis der jungen schule wurde freudig begrüßt und so nachsichtig als möglich beurteilt, um bestrebungen zu unterstützen, die, wie es längst in der bildenden kunst geschehen, absolute wahrheit und echte naturlaute auf die mit *personnages à idées* bis zum überdruß gefüllte bühne zu bringen verhießen. Aber der versuch ist gescheitert, die freie bühne wieder eingegangen, weil es über das experimentiren nicht hinauskam. Die junge generation, auf die so viel hoffen gesetzt wurde, hat dies entgegenkommen arg gemissbraucht und lediglich die brutalste seite des naturalismus hervorgekehrt. Sie schwelgte förmlich in bosheit, egoismus und allen niedrigen manifestationen des *animal humain*. Die erzeugnisse schlagen aller moral ins gesicht und entbehren dabei jedweder spur von französischer galanterie und zierlichkeit. Der franzose ist bereit, manches lächelnd hinzunehmen, was bei uns verpönt sein würde, doch muss es in einer form dargeboten werden, die das hässliche gefällig übertüncht. Diesen letzten heuchlerischen firniss haben die jüngsten ganz bei seite gelassen. „Das ganz rohe und nackte“ ist bei ihnen das wahre der kunst. Das unternehmen forderte missbilligung und gegnerschaft prinzipiell heraus und scheiterte aus mangel an aufführbaren stücken, von denen die meisten noch den charakter unvollkommener skizzen trugen.

Die zweite pariser versuchsbühne, das *Théâtre de l'œuvre*, das heute noch besteht, huldigt nicht dem einseitigen naturalistischen prinzip, da es neben den wunderlichsten modernen erzeugnissen auch ganz erquickliches bietet. Ihm verdankt Frankreich auch vorwiegend die bekanntschaft mit ausländischen bühnenwerken, worunter sich Tolstoi, Ibsen, Dostojewski und Gerhart Hauptmann finden.

Tiefgehend ist der einfluss, den die nordischen dichter auf die besten vertreter des heutigen sittendramas ausgeübt haben, auf Henri Lavedan, Jules Lemaitre und Paul Hervieu. Die

übrigen vielgenannten und teilweise bewunderten sittendramatiker: Abel Hermant, Maurice Donnay, Marcel Prevost, François de Curel bringen mit schonungsloser offenheit dinge auf die bühne, die ein grelles schlaglicht auf die zunehmende sittenlosigkeit werfen, doch durchaus nicht in der verdienstlichen absicht, ihrer zeit ein abschreckendes spiegelbild vorzuhalten, strenge sittenrichter zu sein, wie es Dumas fils bezweckte. Sie zeigen uns das laster sehr geschminkt und aufgeputzt, damit es das verehrliche, nach pikanterien hungrige publikum auch mit genuss betrachten kann. So Maurice Donnays *Amants*. Eine entzückende komödie voller *bon mots*, geistvoller plaudereien, köstlicher, vielsagender boulevard-parisismen. Alles spielt sich in den elegantesten salons ab, die heldin erscheint uns als graziöseste pariserin der besten gesellschaft, bis wir ganz verduzt dahinter kommen, dass herr Donnay uns eine kleine pikante scene aus der halbwelt vorführt. Mit noch gröberen mitteln arbeitet Abel Hermant, der in *La meute* den berüchtigten Lebaudy-skandal dramatisirte. François de Curel, der bisher in diese kategorie gehörte, hat sich mit seinem neuesten werke überaus glücklich im sozialen drama versucht. Sein *Repas du Lion* (1897) ist ein sehr gehaltvolles tiefsinniges werk, das die früheren weit überragt, wenn auch die tendenz des stückes manche schwächen aufweist. Den hauptinhalt bildet das verhältnis des heutigen arbeiter zu seinem herrn.

Die drei erstgenannten sittendramatiker sind ungleich vertiefter und ernster, als die eben erwähnten, oft jedoch unerquicklich. Lavedan schwingt im *Prince d'Aurec* eine scharfe geissel über den verderbten pariser adel. Das stück ist in glänzendstem stile geschrieben und gibt das elegante, fieberhaft nervöse treiben, das hasten nach genuss unter den vertretern der oberen zehntausend meisterhaft wieder. Es ist eine geistreiche soziale komödie, die alle schrecknisse der korruption aushaucht. In den *Viveurs* geht er einen schritt zurück und lässt uns stark im zweifel darüber, ob er wirklich als echter moralist sehr hoch über seinen gestalten steht, oder, nach dem beispiel so vieler anderer, der lüsternheit seiner landsleute mehr als thunlich entgegenkommen möchte.

Der stets eigenartige Jules Lemaître verschmäht diese niedrigen mittel, doch muss man ihm noch einen grösseren vor-

wurf machen: er ist kein dramatiker, sondern ein geistvoller essayist, zuweilen grübelnd und reflektierend. Wir dürfen ihn trotzdem nicht übersehen, weil er jederzeit das bestreben zeigt, moderne stoffe mit dem überlegenen geiste eines scharf beobachtenden kulturhistorikers zu vertiefen. An seinen bühnenwerken treten die modernen ideenströmungen am auffallendsten hervor. Als eifrigster gegner des naturalismus hat er frühe schon den neu-idealistischen bestrebungen unverhohlene sympathie entgegengebracht, vornehmlich den ideen Tolstois. Das mitleid, die nachsicht mit den fehlern und schwächen unsres nächsten, die unbewusst auch in dem rohesten menschen schlummernde naive güte und aufopferungsfähigkeit, die wie durch ein wunder mitten aus der kälte des egoismus hervorbricht, kehren in den meisten seiner litterarischen schöpfungen wieder. *L'âge difficile* und *Le député Leveau* gingen ziemlich eindruckslos vorüber. Das drama *Les rois* hat als dramatisirter, soziale fragen behandelnder roman wenig bedeutung. Für die entwicklung des französischen sittendramas ist jedoch *Le pardon* von grossem wert. Es ist ein schlichtes, kurzes *drame d'analyse*, für den kenner voll tiefer psychologischer feinheiten. Die theorie der vergebung, wie sie den jüngsten romanschreibern so teuer ist, wird hier in tieferster, eindringlicher sprache gepredigt. Gatte und gattin, die beide des treubruchs schuldig sind, vereinen sich zum schluss in erhabener versöhnung und vergebung. Sie haben beide gefehlt, eine schuld hebt die andere auf. Nun soll das vergangene vergessen sein, und sie wollen ein neues leben beginnen. Dieser unerwartete ausgang ist viel angefochten worden. Ist jene theorie gut zu heissen oder zu verdammen? Es sind keine ausnahmewesen, die uns der dichter vorführt, wir können sie nicht beklagen, doch noch viel weniger hassen. Sie haben feines empfinden und so manche züge, die uns sehr sympathisch berühren. Dennoch möchten wir nicht für sie eintreten. Sie leiden an der ärgsten krankheit des jahrhunderts, der zunehmenden willensschwäche. Anstatt die volle macht eines energischen willens gegen den ansturm der gefühle ins feld zu schicken, unterliegen sie diesen bei der ersten versuchung — und daher das weiche mitleid mit allen schuldbeladenen. So erhaben das wort mitleid aus dem munde starker persönlichkeiten klingt, so wohlthuend es für die rastlos suchende und irrende menschheit ist — von

den gestalten Lemaîtres gepredigt, scheint es der willensschwäche nur vorschub zu leisten. Es ist der erste schritt zur dekadenzpoesie, und vor unseren augen steigen schon die willenlosen traumgestalten der symboliker auf, die im rauhen lebenssturme schwanken, wie das schilfrohr im winde, und zu unsäglichen leiden verdammt sind. So schwinden die charaktere aus der litteratur, und es bleiben nur schattenhafte wesen übrig, auf deren zartbesaiteten seelen das leben spielt, wie es ihm gerade gut dünkt. Auch auf der bühne sind sie schon erschienen, voll duftiger, poetischer schönheit, zu liebenswert, um missachtet zu werden, zu schemenhaft, um uns dauernd zu gefallen. Man gestatte uns dieses kleiße abschweifen in das gebiet der symboliker, zu denen in erster linie Maeterlinck und Rodenbach gehören. Beide haben dramen geschrieben, zarte, weltfremde träumereien. Die schöpfungen Maeterlincks sind für marionetten bestimmt, während Rodenbach für die wirkliche bühne schreibt. Des ersteren gestalten führen ein schmerzenseiches dasein in dem geheimnisvollen dunkel eines lebens, dessen sinn sie nicht begreifen. Sie verstehen nur, zu fühlen, zu lieben und zu leiden; niemals, zu wollen. Sie schweben in beständiger furcht vor einem unbekannten leid, das unabwendbar ist: bald ein rein äusserliches missgeschick, bald ein verhängnisvolles erwachen unwiderstehlicher, ihnen selbst bisher fremder gefühle, die zu verzehrenden leidenschaften treiben. Ihr empfinden ist krankhaft überreizt, sie fühlen und ahnen, was dem gewöhnlichen sterblichen verschlossen bleibt. Dann wiederum sind sie durch diese *hyperacuité de sentiment* befähigt, in den schlichtesten dingen köstliche wunder zu erblicken, bis die wirklichkeit mit rauhen händen hineingreift und sie zerstört, sie aber an der nichtigkeit ihrer holden träume zu grunde gehen. Leicht würde es sein, die *petits drames*¹ des belgischen symbolisten zu verspotten — obwohl er jetzt eine ansehnliche gemeinde von bewunderern um sich versammelt. Doch liegt in ihnen eine so innige poesie, eine so tiefe bekenntnis von des lebens leid, dase wir diesen köstlichen zauber nicht zerstören möchten. *Les aveugles* besitzen eine tiefsinnige symbolik, und das letzte kleine drama *Aglavaine et Sélysette* ist eine ergreifende tragödie der

¹ *La princesse Maleine, Les sept princesses, Alladine et Palomides* u. a.

liebe und aufopferung, Maeterlincks reifstes werk. Er erlauscht hier die feinsten stimmungen und seelenkämpfe zweier weiblicher wesen, die rivalinnen in der liebe sind, und von denen doch jede der anderen ihr glück zum opfer bringen möchte. Hier fallen die letzten hüllen von der in glück und leid erzitternden psyche.

Gibt Maeterlinck personifizierte stimmungen, so knüpft Rodenbach an das leben an. Doch wie in seinen romanen¹ und gedichten, schildert er ein halb erloschenes dasein in der toten stadt Brügge, wo die menschen wie gespenster durch die verödeten reste verschwundener herrlichkeiten huschen und keine kraft mehr finden, ihr eigenes leben zu leben. Rodenbach, der dichter der verblassten tinten der bleichen nonnen, des feuchten grauen himmels, der schläfrigen kanäle und verhallenden glockentöne, gibt in dem einakter ein friedliches bild von duftiger poesie. Ein träumerischer jüngerling verliebt sich in schwester Gudula, die pflegerin seiner tante. Er hegt das glühende verlangen, nur einmal die farbe des haares kennen zu lernen, das der dichte schleier der nonnenhaube neidisch verbirgt. Mit diesem verlangen wächst seine liebe zu der sanften schwester. Endlich beim tode der alten wird dieser wunsch erfüllt, denn Gudula hat in ihrem schrecken vergessen die haube aufzusetzen. Doch nun ist Jean ernüchtert. Ihr geheimnis ist zerstört, sie ist ein weib wie alle anderen. Kalt lässt er die schwester ziehen und beweint die verstorbene beim leisen verhallen der glocken. Wehmütig erkennen wir in jenem schleier der nonne das symbol des geheimnisvollen, das uns ewig reizt und doch seinen zauber verliert, sobald es sich enthüllt.

Noch manches symbolische ist im *Theâtre de l'œuvre* aufgeführt und bewundert worden: naives, primitives, krankhaftes, auch gänzlich unverständliches. Die überreizten kinder des *fin de siècle* lassen sich, wenn ihnen die naturalistischen gemälde von ihrer eigenen hässlichkeit gar so abschreckend gewesen sind, oder wenn sie sich an den szenen ihrer moralischen gesunkenheit bis zum überdruß geweidet haben, gern einmal von dem schmetterling poesie umgaukeln. Das schläfert die müden nerven für ein weilschen ein, oder gibt neue, unbekannte sensationen

¹ Vor allem: *Bruges-la-morte*.

aus dem wunderlande der träume. Sie fühlen dabei nicht, dass auch diese poesie vom pessimismus unserer tage vergiftet worden ist und immer zerstörender auf den kraftlos gewordenen willen wirkt.

Einen mystiker haben die franzosen auch, Maurice Bouchor, einen prächtigen menschen, der in köstlicher weise die alten mysterien und weihnachtsspiele erneut hat,¹ und bereits ein echter volksdichter geworden ist. Er weiss nichts von der krankheit des jahrhunderts, es ist, als ob er aus einer anderen, gesünderen region herabgestiegen wäre, wo noch erfrischende quellen reinsten poesie sprudeln.

Und nun nach all diesen schemen und symbolen noch einmal hinein ins volle menschenleben, wie es heute ringt und allen schranken der sitten und gesetze zum trotz auf sein recht an das glück pocht. Aus dem „sich leben lassen“ in das „leben wollen“ und glücklich werden wollen. Kühn und energisch tritt Paul Hervieu in die schranken, mit selbständigen gestalten, die eine feste und sichere sprache reden. Bei ihm befindet sich das individuum im vollen kampf gegen die gesellschaft. Es hat eine durchaus moderne ausbildung genossen und ist mit allen aufregenden ideen der jüngsten zeit, mit den ideen von persönlicher freiheit, von der entwicklung des ich und anderen emanzipationsbestrebungen wohl vertraut. Doch Hervieu bleibt stets in gemässigten grenzen: er zeigt nur den furchtbaren druck der schranke und das verzweifelte auflehnen der gedrückten, nicht aber das leichtfertige sprengen der fesseln. Vorwiegend ist es das gute, das sich bei ihm gegen eine gesetzmässige, lieblose unterdrückung empört. Dies thema behandeln die quälenden *Tenailles*, und noch schärfer geisselt *La loi de l'homme* die unglücklichen ehen Frankreichs. Seine heldin ist nicht die *femme incomprise*, die *femme de trente ans*, die sich langweilt und nach zerstreung umsieht, wobei sie soviel nachsicht findet, als sie von jeher in Frankreich zu finden gewöhnt war. Es ist das durch die in geschäftlichem sinne geschlossene französische ehe zu trostloser lieblosigkeit verdammte weib, das sich nur einmal gegen die ungerechtigkeit aufbäumt, und es ewig büssen muss.

¹ Noël, *Maitre Tobie*, *Les mystères d'Eleusis* u. a.

Des dichters sprache ist kernig und schonungslos. Seine psychologischen analysen sind von zarter feinheit.

Die führenden geister, die schöpferischen genies haben wir, wie aus dieser betrachtung hervorgeht, nicht mehr auf den brettern zu suchen. Die stärke der heutigen französischen litteratur liegt im roman. Das studium der gefühle, der peinlichsten gewissensfragen, der moralischen und sozialen probleme drängt das warm pulsirende leben, die energische handlung in den hintergrund. Die geistreichen moralisten und analysten sind keine dramatiker, und die wirklichen dramatiker greifen leider zu so niedrigen mitteln, um das publikum anzulocken, dass das auflösen aller hergebrachten formen bei weitem nicht das schlimmste verfallzeichen des französischen theaters ist.

Dresden.

ANNA BRUNNEMANN.

BERICHTE.

EIN AUFENTHALT IM AUSLAND.

(Schluss.)

Die hauptquelle des lernens aber auf einer studienreise, die schule, auf der man sein können erweitern und prüfen kann, ist die *schule*. Hier hören wir auf jeden fall fehlerfreies französisch, da der schüler, wenn er sich mangelhaft ausdrückt, verbessert wird. Hier begegnen wir der tadellosen aussprache der lehrer, sehen, mit welcher sorgfalt die muttersprache gelehrt wird, und haben nach der stunde gelegenheit, über methode und ziel des unterrichts uns mit hochgebildeten männern auszusprechen, es ist uns also selbst auch die oft so sehnlich gesuchte gelegenheit zum gedanken-austausch gegeben. Und wenn wir nun noch im stillen auf alle die fragen, die im lauf der stunde gestellt werden, antworten, vergleiche ziehen zwischen dem, was wir gesagt haben würden, mit dem, was der schüler sagt und was der lehrer als bestes hinstellt, so ist hier eine fast unerschöpfliche quelle des lernens erschlossen, ganz abgesehen davon, dass sich uns vielleicht das gastliche haus eines französischen kollegen öffnet und wir gelegenheit haben, einen blick in das familienleben unsres nachbarvolkes zu thun, das sonst schwer fremdem auge geöffnet wird, und dort mit gebildeten damen verkehr zu pflegen, bei denen wir fast ausnahmslos eine glühende vaterlandsliebe bewundern müssen. Mit innigem danke erinnere ich mich z. b. der stunden, die ich im hause des professors Mensch am Lycée Ste-Barbe, sowie bei meinem freunde Paul Martin in Auteuil und bei professor Schweitzer verlebt habe.

Schon die besichtigung eines jener schulpaläste, dergleichen wir in Deutschland nicht aufzuweisen haben, es sei denn wir zögen die hauptkadettenanstalt in Gross-Lichterfelde zum vergleiche heran, ist höchst fesselnd und lehrreich. Dank der vorzüglichen empfehlung der regirung, sowie eines liebenswürdigen französischen kollegen, fand ich überall einlass, selbst in schulen, die sogar meinem verehrten kollegen Hartmann-Leipzig verschlossen blieben, d. h. den von priestern geleiteten anstalten, wie z. b. der als musterschule bekannten dominikanererziehungsanstalt des Père Didon in La Place bei Paris. Obwohl diese schule weit kleiner ist als das Lycée Janson de Sailly in Passy-Paris, das 2000 pensionäre hat, die in einer reihe monumentaler gebäude untergebracht sind, und zu denen ein lehr- und beamtenkörper von 150 mann gehört, so möchte ich doch gerade diese

schule schildern, weil sie, soviel ich weiss, bisher noch keinem deutschen kollegen zugänglich war, und weil sie in bezug auf die lehrziele einen umschwung in der öffentlichen meinung hervorzurufen bemüht ist, der nicht unerwähnt bleiben darf.

Zunächst hat man bei der anlage des Lycée Albert le Grand, denn nach Albertus Magnus ist die schule benannt, den fehler vermieden, durch den fast alle pariser lyzeen schwer geschädigt sind, man hat es nicht in die stadt hinein gebaut, sondern ungefähr eine meile davon. Ist so eine der ersten bedingungen für ein internat — und die französischen schulen haben alle internate —, die reichliche gewährung von luft und licht, erfüllt; ist dem schüler gelegenheit geboten, sich in der freizeit in herrlichen parks, auf freien, weiten spielplätzen zu tummeln, während dem pariser schüler nur der öde, von hohen mauern umschlossene schulhof zur erholung winkt, so ist zugleich durch die lage vor der stadt die grösste gefahr für den schüler, die der sittlichen versuchung, beseitigt worden.

Die bedeutendsten erziehungsstätten mit ausnahme von Janson de Sailly liegen in dem Quartier latin oder dicht dabei. Nun aber weiss jeder, der in diesem viertel gewohnt, in welch lockender gestalt dort das laster einhergeht. Gegenüber dem Lycée St-Louis z. b. ist ein ganz bekannter versammlungsort von damen der halbwelt, und die jüngerlinge müssen geradezu durch die versuchung hindurch spiessruten laufen, wenn sie sonntag abends vom urlaub kommen.

Der Père Didon hat aber auch noch andre neuerungen eingeführt, die sich aufs beste bewähren. Er hat weite reisen nach Deutschland und England unternommen und das beste mit heimgebracht. Abgesehen von den weiten und mannigfachen spielplätzen für cricket, lawn-tennis, fussball u. s. w. hat er eine reitbahn erbauen lassen, in der die schüler der obern klassen täglich gelegenheit haben, die gäule zu tummeln, von denen 25 in den stallungen neben der reitbahn stehen. Nach englischem muster sind ferner eine anzahl werkstätten eingerichtet worden, in denen die knaben ein gewerbe lernen können. Vor allem aber haben die veränderten lehrziele die aufmerksamkeit ganz Frankreichs auf sich gezogen.

Seit dem anfrage der 70er jahre, nachdem der erste, blinde hass verraucht war, hat das gebildete Frankreich, ohne es einzugestehen, nach Deutschland geblickt und hat alles nach deutschem muster umgeschaffen. Man richtete zunächst die allgemeine wehrpflicht ein, die viel schwerer auf dem lande lastet als auf uns; denn die radikalen bestrebungen der republikaner duldeten keinen unterschied des standes und der bildung, der freiwilligendienst ward abgeschafft, und auch die gebildeten müssen jetzt dem vaterlande 3 jahre mit der waffe dienen. Und da ferner, wie man sagte, der deutsche schulmeister ebenso wie der deutsche soldat die grossen siege von 1870 gewonnen hatte, so wurde die regirung vom unterrichtsieber erfasst, man verdoppelte, ja vervielfältigte die schulen und mit den schulen die universitäten; die deutsche gelehrsamkeit, deutsche kritik, deutsche philosophie hielten einen siegeszug durch Gallien gleich jenem,

den vorher die deutschen heere gehalten hatten. Jetzt sind denn die gelehrten berufe in einer weise überfüllt, dass auch nicht ein plätzchen mehr frei ist, trotzdem man tausende von militärischen und zivilstellen geschaffen, um diese hochflut von wissenschaftlich gebildeten leuten abzuleiten. Es wirkt ferner erschwerend für die versorgung der bewerber, dass in Frankreich bei dem wettbewerb um anstellung der frau, sogar der verheirateten frau, gleiches recht wie dem manne eingeräumt wird, dadurch aber ist ein ringen hervorgerufen worden, das wir noch nicht kennen. Eine menge junger, hochgebildeter leute wartet vergeblich auf anstellung, andre erhalten ämter, in denen sie genug geld verdienen, um anständig hungers sterben zu können, andre, die es gewagt haben, sich zu verheiraten, können keine nachkommenschaft aufbringen, und so entsteht jener rückgang der volksvermehrung, der grundbedingung der volkerhaltung und volksverteidigung, der Frankreich bei jeder neuen volkszählung in schrecken setzt.

Diesen übelständen nun will der Père Didon abhelfen, indem er einen teil der französischen jugend von der beamten- und der militärischen laubbahn abzieht und sie praktischen berufen zuführt. Er will dem lande eine neue zukunft schaffen, indem er tüchtige kolonisten, ackerbauer, ingenieure, techniker, gewerbetreibende, kaufleute und finanzleute erzieht, also die ziele verfolgt, die unsre realschulen schon seit jahrzehnten mit bestem erfolge erreicht haben. Daneben wird natürlich auch die volle gymnasialbildung an seiner schule erlangt. Dass er auf dem gebiete der erziehung zu praktischen berufen bahnbrechend wirken wird, glaube ich bestimmt nach dem, was ich von seinen schriften und seiner person kenne. Trotz seiner schlichten, weissen dominikanerkutte erkennt man an seiner hohen stirn, an der wunderbaren gewalt seiner rede, dass einem ein bedeutender mann gegenübersteht. Er weihte mich in seine erziehungsgrundsätze ein und gebot nach einer langen unterredung einem der 15 patres, die mit ihm das erziehungswerk leiten, mich in dem besitztum herumzuführen. Abgesehen von den ausgezeichneten lehrstunden fesselte mich vor allem eine kleine kapelle, die zum andenken an eine blutige that echt gallischer grausamkeit errichtet worden war. Im jahre 1871 war die schule in gefahr, durch die communards geplündert und verbrannt zu werden. Der prior nebst 4 patres, sowie 5 professoren und 7 diener wurden schliesslich als geiseln weggeschleppt. Man stellte sie in Paris hinter eine barrikade, drückte jedem ein gewehr in die hand und hiess sie auf die regierungstruppen feuern. Als die ordensbrüder erklärten, sie dürften gemäss ihrem gelübde keine waffe tragen, hiess man sie alle wieder gehen; aber kaum hatten sie den rücken gewandt, als eine salve krachte und 16 mann tot oder todeswund zu boden stürzten. Nur einer entkam, um die traurige geschichte zu erzählen. Diesen opfern des kommuneaufstandes hat man die kapelle errichtet, davor in marmor die statue des priors, wie er todeswund niedersinkt, aber noch im fallen die hand erhebt, um die anderen todgeweihten zu segnen.

In den stunden fand ich einen frischen zug bei den knaben; der verkehr zwischen lehrern und schülern — ausser den patres unterrichteten

noch eine anzahl der besten professoren von Paris — war wie in fast allen schulen viel freier als bei uns, doch habe ich ausser in einem einzigen falle in einem pariser *lycée* nicht ein beispiel von achtungsverletzung oder disziplinosigkeit gefunden. Die körperhaltung der zöglinge entspricht in keiner schule unsern deutschen anforderungen, dagegen waren die leistungen *in litteris* in allen schulen und in allen fächern hervorragende; die anforderungen, die an die knaben gestellt wurden oder nach den programmen wenigstens gestellt werden können, waren sehr hoch, vielleicht zu hoch. Lassen Sie mich zum beweis einiges aus den für alle gymnasien des landes bestehenden vorschritten betreffend die lektionen heimischer und fremder schriftsteller anführen. So soll in der klasse der rhetorik, unserer unterprima entsprechend, gelesen werden: Im *griechischen*: Thukydidēs, Demosthenes, Homers *Ilias*, Sophokles, Aristophanes und Theokrit; im *lateinischen*: Zizero *pro Milone* und *pro Murena*, Livius 1. buch der 3. dekade, Tazitus' *Annalen* und *Historie*, Horaz' satiren und episteln, Senekas briefe an Luzilius, sowie die traktate, endlich noch Lukrez; im *französischen*: die schwersten stücke von Montaigne, Corneille, Racine, Molière, Boileau, Pascal, Bossuet, La Bruyère, Fénelon, Montesquieu, Buffon, Voltaire, Diderot, Rousseau; im *deutschen*: Lessings *Hamburgische dramaturgie*, Goethes *Iphigenie auf Tauris*, Schillers *Jungfrau von Orleans* und *Braut von Messina*, sowie auswahl deutscher balladen; im *englischen*: Shaksperes *Macbeth* und *König Richard III.*, Byrons *Childe Harold*, Tennysons *Enoch Arden*, Dickens' *Nicolas Nickleby* und George Eliots *Silas Marner*.

Jedenfalls eine fülle von lehrstoff, wie wir ihn in weiser beschränkung nicht aufstellen, und der nur dazu dient, das bakkalaureatsexamen, unsere reifeprüfung, zu erschweren. Wenn auch das gesetz nicht verlangt, dass alle diese schriftsteller in einem jahre gelesen werden, was ja einfach unmöglich wäre, so gestattet es doch dem examiner nach seinem belieben, diese schriftsteller dem prüflinge vorzulegen. In Frankreich nämlich — und hier komme ich zu einem andern wunden punkte des französischen schulwesens, — prüft der lehrer seine schüler nicht selbst beim abgange, sondern das bakkalaureatsexamen wird vor einer kommission gemacht. Das seltsamste dabei ist, dass die lehrer selbst diese art der prüfung gewünscht haben und noch wünschen, und dass sie trotz des drängens der regirung sich nicht haben dazu bringen lassen, die reifeprüfung ihrer schüler selbst abzuhalten. Ich versuchte vergeblich, sie zu überzeugen, dass sie sich damit ein hauptmoment der schulmeisterlichen gewalt aus der hand gegeben hätten. Man hielt mir entgegen, dass das französische verfahren auf viel grösserer unparteilichkeit beruhe, man vergass aber zu sagen, dass auch dem zufall thür und thor geöffnet sei, dass mancher sich durch das bekannte examenglück mit hindurchschmuggle, den des lehrers scharfes auge als unfähig erkennt, und dass mancher schüchterne geselle weit unter seinen kenntnissen beurteilt werde. Dass der ideale grund, den man mir anführte, nicht allein ausschlaggebend gewesen ist, beweist eine unterredung, die ich mit einem hohen französischen schulmanne hatte. Dieser theilte meine anschauungen vollständig und sagte mir, die französischen lehrer hätten die

abhaltung der prüfungen aus furcht vor den „müttern“ abgelehnt. Ich gebe allerdings zu, dass, wenn schon manchmal die ruhige germanenmutter dem schulmeister ein gelindes grauen einflösst, die schnellzüngige und wohl auch öfters giftgeschwollene gallierin dem lehrer ihres sohnes etwas fürchterliches sein muss. Ausserdem darf nicht vergessen werden, dass diese prüfungen in der jetzigen form den examinatoren einen hübschen nebenverdienst einbringen. Im übrigen habe ich den lehrer als durchaus auf der höhe unserer anforderungen stehend gefunden, ja für die neueren fremsprachen waren sie geradezu ideal vorbereitet. Es darf sich niemand zum *examen d'agrégé*, unserem oberlehrerexamen, in diesen fächern melden, der sich nicht mindestens zwei jahre im auslande, in der heimat der sprachen, die er lehren will, aufgehalten hat. Die leistungen waren denn auch vor allem in deutsch und englisch überraschend gut.

Ich fand in allen klassen und in allen schulen, auch da, wo die klassischen sprachen vorherrschten, ein ausserordentliches verständnis für unsere muttersprache und grosses geschick im sprechen. Hier und da eine kleine schwierigkeit in der aussprache des *ch*, ein verwechseln der artikel und kleinere versehen in der wortstellung — alles versehen, die dem deutschen schüler *mutatis mutandis* auch zustossen, aber im ganzen ein erstaunliches verständnis selbst für unsere schwierigsten schriftsteller wie Goethe und Lessing. Das märchen, der franzose sei nicht sprachbegabt und könne keine andere sprache richtig lernen als seine eigene, habe ich nach meinen erfahrungen gründlich zerstört gefunden. Es war im gegenteil ein gewisser wagemut beim sprechen zu bemerken, der auch einen kleinen fehler nicht scheute, wenn nur der gedanke ausgedrückt wurde. Das würde unsern knaben gar nicht schlecht stehen; wissen wir doch, wie schwer es ist, ihnen französische und englische sätze von der zunge zu locken. Die methode war bei fast allen lehrern verschieden. Das buch professor Hartmanns, das man auch jenseits der Vogesen ungemein schätzt, hat zwar die wirkung gehabt, die verschiedenen methoden zu zeigen — und die französischen kollegen haben, wie mir versichert wurde, erst daraus gelernt, wie verschieden die unterrichtsweisen waren —, aber eine einheitlichkeit des unterrichts hat es nicht herbeigeführt. *Im ganzen herrscht die neuere methode vor.* Alles, was Hartmann über die herren sagt, die er gehört, unterschreibe ich. Nach meiner meinung sind als meister des deutschen professor Schweitzer am Lycée Janson de Saily, professor Mensch am Lycée Ste-Barbe und professor Lorber am Lycée Stanislas zu bezeichnen. Ihnen reihen sich würdig an professor Schürr am Lycée Henri IV und für das englische professor Roulier am Lycée Stanislas, auch im Lycée St-Louis habe ich eine ausgezeichnete englische stunde gehört.

Vor allem fesselte mich die art, wie professor Schürr den schülern der 8. klasse die anfangsgründe des deutschen beibrachte. Er legte zur erwerbung einer guten aussprache den hauptwert auf singen, und es war in der that erstaunlich, wie gut die kleinen burschen das deutsch sprachen, wie schnell sie die lieder lernten, und mit welchem glühendem eifer sie

sangen. Man glaubte gar nicht, in einer französischen schule zu sein, denn obwohl sie erst $\frac{1}{2}$ jahr unterricht gehabt hatten, sprach er lange zeit nur deutsch mit ihnen. Ich hörte sie nach einander 8 lieder singen, immer so, dass der erste vers im chore, der zweite von einem einzelnen schüler gesungen wurde, bis das lied zu ende war; sie sangen:

1. Ha, ha, ha, der winter der ist da
2. Summ, summ, summ, bienchen, summ herum.
3. Alle vögel sind schon da, alle vögel alle.
4. Hopp, hopp, hopp, pferdchen, lauf galopp.
5. Fuchs, du hast die gans gestohlen.
6. O tannenbaum, o tannenbaum.
7. Mit dem pfeil, dem bogen, durch gebirg und thal.
8. Des morgens in der frühe.

Die letztere melodie lernten die knaben in meiner gegenwart singen, der lehrer begleitete sie auf dem klaviere, die verse wurden kurz erklärt und waren für die nächste stunde auswendig zu lernen. Daran schloss sich ein vollständig deutsch geführtes gespräch über eine anzahl märchen und geschichten, wie z. b. *Dornröschen*, die sie im laufe des ersten halbjahres gelesen hatten; ein grosser teil konnte die geschichten recht hübsch erzählen, obwohl sie nicht auswendig gelernt waren, wie ich wohl merkte, sondern nur in wiederholten gesprächen durchgearbeitet, ein verfahren, das viel mehr geübt werden sollte als das viele auswendiglernen von fabeln und märchen. Schliesslich ward eins der Hölzelschen wandbilder hervorgeholt, und nun begann ein wirklich anregendes gespräch, an dem alle teilnahmen, in das auch ich verwickelt wurde, und das den schluss der sehr fesselnden lehrstunde bildete. Es fehlt mir leider die zeit, um auch von dem unterrichte in den oberklassen zu erzählen, von der feinen interpretation, die professor Mensch zu der *Jungfrau von Orleans* gab, der fesselnden art, wie professor Lorber die schüler im Lycée Stanislas, besonders die für die kriegsschule in St-Cyr bestimmten, unterrichtete, sowie endlich von den ausgezeichneten deutschen lehrkursen, die professor Schweitzer für erwachsene abhielt. Das eine aber ging unwiderleglich aus allen beobachtungen hervor, dass nämlich der unterricht im deutschen und englischen einen ganz bedeutenden aufschwung genommen hat, und zwar nicht bloss im *enseignement moderne*, sondern auch in den humanistischen gymnasien; dass es bei der aufnahme in St-Cyr für die zukünftigen offiziere ein hauptfaktor geworden ist, ohne den nicht mehr gerechnet werden kann, will ich nur beiläufig erwähnen.

Allein man begnügt sich mit den jetzigen erfolgen nicht, sondern will noch mehr erreichen, denn man verhehlt sich nicht, dass bei 3—6stündigem unterricht jede woche immerhin nichts vollkommenes erlangt werden kann. So werden denn — abgesehen von dem schülerbriefwechsel, der zwischen französischen, deutschen und englischen schülern eingerichtet ist — jährlich eine grosse zahl schüler der oberklassen nach Deutschland geschickt, um in deutschen familien während der 2 monate langen ferien weitere übung

im deutschsprechen zu haben. Da jedoch dieser weg zur förderung ziemlich kostspielig und nur söhnen reicher eltern zugänglich ist — lässt sich doch ein in Paris wohlbekannter herr für das herführen der zöglinge nach Deutschland und das unterbringen in deutschen familien 1500 frcs. für 2 monate bezahlen, wobei die besuche von konzerten, theatern und restaurants noch nicht einbegriffen sind — so hat die französische regirung beschlossen, einen austausch von zöglingen französischer und deutscher schulen ins leben zu rufen. Die sache stösst natürlich auf grosse schwierigkeiten. Infolge der beziehungen, die ich durch meine empfehlungen zum französischen unterrichtsministerium besass, hatte ich gelegenheit, einblick in den französischen plan zu gewinnen, und kann hier die hauptgedanken, zunächst als eine rein akademische erörterung, denn die sache hat, soviel ich weiss, noch keinen festen boden gewonnen, mittheilen. Zunächst handelt es sich darum, in welchem alter und aus welcher klasse man die knaben zu uns schicken soll. Man hat sich für das durchschnittsalter von 14 jahren entschieden, das ist für schüler der sekunda oder tertia des französischen gymnasiums. Vor diesem alter ist einmal das heimweh zu sehr zu fürchten, und sodann würde bei zu grosser jugend das im laufe der weiteren studien wieder vergessen werden, was man im auslande gelernt hat. Eine grosse schwierigkeit bietet der umstand, dass in Frankreich das schuljahr im september, in Deutschland zu ostern beginnt. Hier hatte man zu entscheiden, ob man die knaben mitten aus dem französischen jahreskursus herausreissen und zu beginn des deutschen schuljahres nach Deutschland schicken, oder sie nach schluss des französischen schuljahres zu michaeli bei uns eintreten lassen sollte. Dass man sich für das erstere entschied, ist erklärlich daraus, dass der knabe späterhin seine studien in Frankreich fortsetzen soll, und dass man demgemäss zunächst auf französische verhältnisse rücksicht nehmen musste. Dass wir, wenn man in Deutschland auf einen austausch eingehen sollte, uns nach deutschen verhältnissen richten werden, ist ebenso selbstverständlich. Wie aber, so fragte man sich weiter, sollen die französischen knaben in Deutschland untergebracht werden?

Da das internat bei uns nur an wenigen schulen besteht, die zudem wegen der freistellen bis auf den letzten platz besetzt sind, so will man die zöglinge in familien unterbringen, was ja keine schwierigkeiten machen wird, wenn man nur annähernd die französischen pensionspreise bezahlt, die für Paris wenigstens im durchschnitt 500 frcs. monatlich betragen. Um aber sowohl kinder als eltern nicht durch zu grosse entfernung von der heimat zu erschrecken, will man für den anfang eine anzahl städte unweit der grenze als aufenthaltort wählen. Dorthin will man die kinder in kleinen trupps senden, sie bei verschiedenen familien unterbringen, so dass sie getrennt leben und nicht zu oft mit einander französisch sprechen können. Zur überwachung aber will man einer jeden solchen kleinen kolonie einen lehramtskandidaten mitgeben, der den vorteil geniessen würde, seine eigenen kenntnisse im deutschen vervollkommen zu können, dafür aber müsste er der freund der kinder sein, der vertraute ihrer kleinen

sorgen, der tröster der von heimweh ergriffenen, der beobachter ihrer fortschritte, sowie der berichterstatter für das ministerium und für die eltern; ja man war im zweifel, ob man nicht gar einen oberlehrer mitschicken sollte, der dann die knaben in französischer litteratur und geschichte auf der höhe der französischen schulen zu erhalten habe. Um endlich den übergang zu erleichtern, will man die jungen franzosen vor der abreise ein paar monate lang zu einem vorbereitungskurse vereinigen, in dem sie die deutsche aussprache des lateinischen und griechischen und die hauptsächlichsten ausdrücke für mathematik, physik und geographie lernen sollen.

Sehr lehrreich war es, zu sehen, wie man sich die verteilung der schüler nach französischen und deutschen klassen dachte. Für das gymnasium wollte man die französischen sekundaner nach obertertia zu michaeli anmelden, oder die tertianer nach untertertia; für das *enseignement moderne* aber die französischen tertianer nach der untertertia der oberrealschulen. Wenn wir nun überlegen, dass nach der französischen sekunda nur noch 2 unterrichtsjahre in den klassen für rhetorik und philosophie folgen, dass aber die sekundaner nur nach der deutschen obertertia (michaelis) beziehentlich nach untersekunda (ostern) kommen sollen, nach denen wir in Deutschland noch 4 bez. 3 unterrichtsjahre haben, so können wir den deutschen schulen nur glück wünschen zu der achtung, die sie bei den französischen kollegen genießen; denn sie stehen nach diesem vergleiche 1—2 jahr an kenntnissen höher als die entsprechenden schulen des nachbarvolkes.¹ Dass natürlich nicht von einem hersenden ganzer klassen auf kommando, ähnlich wie es beim militär geschieht, die rede sein kann, ist dem klar, der die ängstlichkeit der französischen mütter für ihre söhne — meist haben sie nur einen — kennt; es soll vielmehr durch unterstützung der regirung den befähigten und eifrigsten, vor allem auch ärmeren, die möglichkeit zur weiterbildung im deutschen geboten werden, natürlich nur nach freiwilliger erklärung zur teilnahme an den auslandkursen.

Wie sich auch die verbündeten regirungen zu dem plane des französischen unterrichtsministeriums stellen werden, er zeigt unwiderleglich, mit welchem eifer und ernst unsre westlichen nachbarn nach vervollkommenung im deutschen streben. Ich hielt es für meine pflicht, der hochzuverehrenden versammlung von dieser neuen bestrebung bericht zu erstatten; denn sie war herauszufühlen aus dem pulsschlage des öffentlichen lebens, sie bewegte die volksmeinung auf das lebhafteste, und solchen dingen hat der im ausland weilende vor allem sein augenmerk zuzuwenden. Ich hatte gelegenheit, wegen dieser frage eine fülle anregender debatten zu hören und mich an ihnen zu beteiligen, immer mit einem inneren stolze, wenn ich bedachte, welcher wandel doch mit diesen beiden völkern vor sich gegangen, da dasjenige, welches unsre sprache früher als barbarisch verachtet,

¹ Es ist doch wohl auch daran gedacht, dass die fremde sprache und die fremden verhältnisse den jungen franzosen besondere schwierigkeiten bereiten.

zu dem wir die vornehmsten unsres landes geschickt, damit sie dort sprache und sitte der stolzen nachbarn lernten, jetzt unsre sprache mit rühmlichem eifer lernt, ja es nicht verschmäht, seine söhne zu uns zu schicken.

Und nun, hochverehrte anwesende, komme ich zum schlusse zu dem punkte, der den philologen am meisten fesseln wird, zu den sprachlichen beobachtungen, die ich in der zeit meines diesjährigen pariser aufenthaltes gemacht habe. Zunächst möchte ich auf die bewegung hinweisen, die dahin zielt, die rechtschreibung des französischen umzugestalten. Diese bewegung hat mit recht immer weitere kreise gezogen, denn ohne zweifel ist die französische orthographie so unregelmässig und so unlogisch, dass nicht bloss dem fremden, sondern auch dem französischen schüler die erlernung bedeutend erschwert wird. Es haben sich nun zwei parteien gebildet. Die eine, die konservativen, verteidigen erbittert alles, was ihnen von den vättern überliefert ist, und betrachten es als einen frevel, wenn man das wort schlüssel *clé* statt *clef* schreibt. Sie sagen: „Wir haben es lernen müssen anders zu schreiben, als man spricht, mögen es die nachkommenden geschlechter auch lernen, die fremden gehen uns nichts an!“ Unter den reformern aber sind auch wieder zwei gruppen zu unterscheiden, eine extreme und eine gemässigte. Die erstere verlangt, dass man genau so schreibt, wie man spricht,¹ und dass für jede sache ein besonderer, nicht zu verwechselnder ausdruck geschaffen wird, mithin die abschaffung aller sinnverwandten und lautgleichen wörter. Dass hierdurch der wortschatz bis ins ungeheure anwachsen würde, haben sie sich jedenfalls selbst noch nicht klar gemacht. Die gemässigten, denen sich besonders der fremde lehrer anschliessen wird, verlangen nur vereinfachung der schreibweise und ausmerzen alles unlogischen. Alle die schererei, die wir noch mit der schreibweise der wörter auf *eler* und *eter*, sowie der übrigen verben mit akzentlosem *e* in der letzten silbe des stammes haben, müsste längst weggefallen sein. Desgleichen die unsinnige regel von *gens*, *Pâques*, *amour*, *délice* und *orgue*, sowie die verschiedenen schreibweisen von *complète* und *sujette*, *turque* und *grecque* im féminin, desgleichen die sinnlosen unterschiede in der 2. pers. plur. des präsens von *dire*, *redire* und allen kompositis, insonderheit das doppelte *s* in *maudire*; denn sie sind weder sprachwissenschaftlich noch logisch gerechtfertigt. Warum die Académie hier nicht endlich einmal eingreift, ist unerfindlich, zumal die zeitschrift *Le Réformiste* beständig zur besserung mahnt und auch eine grosse zahl franzosen schon zur selbsthilfe gegriffen hat. Mögen sich recht bald ihnen noch mehr anschliessen, damit die Académie, die nur das in feste regeln zu binden scheint, was durch den gebrauch bereits geheiligt ist, sich gezwungen sieht, den begründeten wünschen rechnung zu tragen.

¹ Gibt es wirklich auch solche „extremen“ orthographie-reformer, die ausser dieser die folgende forderung stellen? Die mir bekannten geben sich wohlweislich mit der ersten zufrieden, zu der man m. e. von selbst kommt, wenn man „alles unlogische ausmerzen“ will. Gegen die unregelmässigkeiten von *dire* u. dgl. ist die orthographie freilich machtlos! W. V.

Und noch von einer anderen wichtigen sprachbewegung habe ich zu berichten. In den meisten deutschen und französischen lehrbüchern ist die regel zu finden, der *accent tonique*, der *nachdruck*, *ruhe stets auf der letzten rollen silbe im satze wie im worte*. Meine herren, diese regel ist nicht zutreffend und führt zu jenem langweiligen, einförmigen lesen, das wir so oft in deutschen schulen finden und das Michel Bréal veranlasst hat zu sagen, es würde auf dem deutschen gymnasium ein französisch *sui generis* „eigner art“ gelehrt. Selbst die franzosen, die diese regel *lehren*, haben sie nie befolgt. Jetzt aber ist eine ganze reihe bedeutender männer, die schärfer als die übrigen beobachten, zu der überzeugung gekommen, dass diese regel falsch ist, und sie sprechen es offen aus. An der spitze steht der gelehrte Abbé Rousselot, der durch seine phonographischen studien weithin bekannt und berufen ist, diesen irrtum zu berichtigen. Auch andre männer sind zu nennen, die diese regel bekämpfen.¹ So sagte mein sprachkundiger freund Paul Martin: *Je suis l'ennemi acharné d'une règle qui est absolument fausse. Personne ne dit toujours mais toujours, jamais mais jamais etc.* Beim satze hat meines erachtens noch fortan die regel zu gelten: Der *accent tonique* ruht im französischen satze auf der silbe, die dem sinne nach die wichtigste ist, wenigstens beim ausdrucksvollen lesen und sprechen. Im ruhigen konversationstone und bei langweiligen und gelangweilten gecken mag die alte regel zutreffen, für die *plaidoyers*, für die theater und die schwungvolle predigt ist zweifellos die letztere fassung zutreffend. Schon Legouvé in seiner *Art de la lecture* sagt, man müsse vor allem, ehe man lese, im satze die *mots de valeur* suchen, die „nachdrucksworte“, die durch den ton vor allen andern hervorzuheben seien. Immerhin muss ich bemerken, dass zur feststellung einer so wichtigen sache längere beobachtungen gehören, als ich sie während meines kurzen aufenthaltes in Paris machen konnte. Hier wird vor allem der phonograph zu befragen sein, ihm fällt nach meinem dafürhalten die entscheidung zu. Man braucht nur eine anzahl reden berühmter männer, parlamentarier, juristen, geistlicher vom phonographen aufnehmen zu lassen, und der beweis wird leicht erbracht werden können, denn es wird ein doppelter beweis sein; der eine für das ohr, der andere für das auge, und der letztere ist untrüglich. Denn die mikroskopische untersuchung der walze, die den toneindruck aufnimmt, wird bei den durch den ton hervorgehobenen worten den tiefsten einschnitt zeigen, beziehentlich eine längere zwischenpause

¹ Auch P. Passy, *Sons de français*, jetzt ⁴ s. 50—55 z. b., hat — in wesentlicher übereinstimmung mit Storm, *Engl. phil.*² s. 144—151, aber auch schon ¹ s. 77—83 (1881, norw. ausg. 1878) — die wichtigkeit des *principe d'emphase* und des *principe rythmique*, übrigens neben dem allgemeineren prinzip der betonung der letzten silbe, gelehrt (zu *toujours* und *jamais* wäre dort s. 52 § 93 zu vergleichen). Ähnlich F. Beyer, Quiehl und ich. Dass auch Rousselot das allgemeine prinzip der betonung der letzten silbe keineswegs leugnet, erwähne ich *El. d. phon.*⁴ s. 289.

zwischen dem *mot de valeur* und dem nächstfolgenden worte, als bei den übrigen. Ob wir dann im stande sein werden, auf unseren schulen ein kunstgemässes lesen zu erzielen, bleibt dahingestellt, denn die nachdrucksworte zu finden, ist nicht immer leicht, aber wir werden jedenfalls leichter vorwärts schreiten können als in den spanischen stiefeln, in die wir uns jetzt einschnüren.

Wenn ich nun noch einzelne kleinere sprachbeobachtungen mitteile, so bemerke ich ausdrücklich, dass vielleicht manche davon schon bekannt sein werden, ich nenne sie dann nur, um die grössere verbreitung der ausdrücke, als ich sie vor 10 jahren in Frankreich fand, festzustellen. So sagt man jetzt allgemein in Paris *un café crème*, während früher *du café au lait* gebräuchlich war, was einige kellner kaum verstanden.

Die endkonsonanten der zahlen von 5—10 sind nach allen grammatiken, die ich kenne, stumm, wenn das zugehörige, nachfolgende wort mit konsonant anfängt. Das ist wiederum ein irrthum. In jedem datum und bei zahlen, die hervorgehoben werden sollen, sind diese konsonanten hörbar. Man sagt jetzt stets: *le sept mai* (hörbares *t*!), *le huit novembre*, ebenso *sept cents francs*.

Es wird ferner gelehrt, zu titeln und verwandtschaftsnamen *müsse* das besitzanzeigende fürwort hinzukommen. Ich habe aber wiederholt gehört und gelesen: *oui, capitaine; non, maréchal; si docteur*, desgleichen fand ich: *si père ne vient pas, nous irons seules* (statt *notre père*). — Die aussprache des *donc*, das nach Sachs nur am anfang des satzes und vor vokalen *donc* (*donque*!) gesprochen wird, in der mitte aber vor konsonanten *donc* (= *don*), ist, wie mir versichert wurde, jetzt allgemein *donc* mit hörbarem *c*.

Besonders fiel mir dann der ungemeine nachdruck auf, der auf dem vokal vor doppeltem konsonanten und auf dem *a* in der endung *ation* lag. Man sprach *condamnation* mit sehr langem *a*, *le dossier, gros, grösse*. Sachs gibt diese dehnung bei den letzteren worten noch nicht an, er lässt das *o* z. b. unbezeichnet, während er sonst die länge mit $\bar{}$ ausdrückt.

Es wird ferner vielen der herren, die bis jetzt den grossen anfangsbuchstaben in monatsnamen als fehler angestrichen haben, neu sein, dass diese schreibweise durchaus nicht als falsch gilt. Ich sah in einem dienstlichen schreiben eines professors an das ministerium die monatsnamen mit grossen und mit kleinen anfangsbuchstaben geschrieben.

Wir vermeiden gewöhnlich, die liaison über ein interpunktionszeichen hinweg zu machen; das komma aber hindert die liaison nicht; ich hörte einen *professeur de diction* von grossem rufe lesen: *les dames, alors, n'avaient plus de peur*, wobei *alors* in kommata eingeschlossen ist. Als ich ihn befragte, ob das nicht ein versehen wäre, verneinte er dies und bestand auf der liaison des *s* über das komma hinweg. Andererseits las er: *un roitelet pour vous | est un pesant fardeau*, wo die kleine pause hinter dem *vous*, das leicht hervorgehoben ward, die liaison hinderte.

Etwas vulgär, aber oft gebraucht, ist der ausdrück *il a pas mal d'argent* ohne die zweite negation *ne*.

Die aussprache des stimmhaften *s*, des *s chuchotant*,¹ war oft so zart, dass man sie kaum oder gar nicht vernahm, besonders am ende eines wortes, wie z. b. *la littérature française*. Der nasallaut hatte einen kurzen, scharfen ton, z. b. in *rien, non, bon*.

Ferner fand ich folgende redensarten sehr im gebrauch:

1. *c'est le dessus du panier* für *c'est la crème de qch. etc.*: das ist das beste vom dutzend, das ist ausgesucht gut.
2. *prendre son apéritif*, einen verdauungsschluck nehmen; diese *apéritifs* hatten sich so vermehrt, dass allein in den letzten 2 jahren einige hundert solcher getränke auf den markt gebracht worden waren.
3. *fendre l'oreille à qn.*, jemand verabschieden (offiziere, beamte).
4. *porter sur qn. des voies de fait*, sich an jemand vergreifen.
5. *chauffer qn. pour l'examen*, jemand für das examen pressen.
6. *garage de vélos*, radfahrstation.
7. *un salva*, abgekürzt aus *salvator*, ein glas salvator.
8. *forfait aux pauvres* (ärztliche ankündigung), ermässigte preise für die armen.
9. *le strapontin*, der klappsitz in droschken.
10. *chauffeuse*, weltdame, sportkundige (eigentlich die lenkerinnen auf der *automobiles*).
11. *automobile*, selbstfahrer (wagen mit dampfbetrieb) (subst.).
12. Man macht nicht mehr den scharfen unterschied zwischen *prendre* und *boire* in betreff warmer und kalter getränke, man hört sehr oft *j'ai pris un verre de bière* und andererseits *il ne faut pas boire le café trop chaud*.

Die letzteren ausdrücke sind noch nicht im grossen Sachs verzeichnet.

Dies ist die ausbeute, die ich von meiner reise zurückbringe. Ist der ertrag auch nur klein, er zeigt doch immerhin, wie die scheinbar starre masse der sprache beständig in bewegung ist, flutend und wogend, und immer neue schätze aus der tiefe der volksseele emporhebend. Und wenn der einzelne, der hinausfährt auf diese flut und sein netz auswirft, auch nur kargen fang mit heimbringt, wenn die hunderte, die jährlich ein gleiches thun, die ergebnisse ihrer arbeit zusammenstellen, wie dies jetzt wohl stets geschieht, so wird ein gesamtbild entstehen, das nutzbringend auch für die wirkt, die, wenn ich im bilde bleiben darf, am lande bleiben müssen und oft sehnsüchtigen auges dem scheidenden nachschauen. —

Und nun drängt es mich, zum schlusse noch denen zu danken, die mir in der fremde gastfreundschaft erwiesen, mir, dem deutschen, der nie seine abstammung verleugnete, und der trotzdem überall bei der regirung, wie bei den leitern der schulen, vor allem aber bei den kollegen die lebenswürdigste aufnahme fand.

Mit tiefem, aufrichtigen bedauern muss ich daher zuletzt noch erwähnen — und ich thue dies, damit man mir nicht vorwerfe, ich hätte nur

¹ Es ist also wohl nur das im auslaut geflüsterte *s* gemeint? W. V.

das glänzende und gute bei unseren nachbarn gesehen —, dass die politischen verhältnisse Frankreichs mich nicht entzückt haben. Wohl weiss ich, dass die unglückliche Dreyfusangelegenheit das ganze volk in zwei lager gespalten und es fast zu krankhafter erregung getrieben hat. Aber wer da zeuge gewesen des prozesses und vor allem der kammerverhandlung, in welcher das ministerium Méline wegen der aufhebung dieses prozesses interpellirt wurde, der wird nur mit sorge ein volk betrachten, das sonst so ritterlich auftritt, und das man in vielen dingen rückhaltlos bewundern muss.

Desgleichen sträubt sich mein germanisches gefühl gegen die auffassung der franzosen in betreff der frau. Hier stehen sich romanischer und germanischer standpunkt diametral gegenüber. Aber ich kann nur sagen, dass ich mit staunen der aufführung eines stückes wie *Mon enfant* im Odéontheater beigewohnt habe, wo dem auge und ohre der zuschauer — darunter viele kinder unter 14 jahren — seltsame eheliche verhältnisse gezeigt wurden; ich kann auch nicht glauben, dass die novellen und geschichten, die besonders in den sousblättern zu finden sind, trotz mancher treffenden psychologischen beobachtungen, der moral eines volkes dienlich sein können.

Darum, wie schön auch die stolze Seinstadt sein mag, es wendet der deutsche gern wieder seine schritte heimatwärts, und heimatwonne durchströmt ihn, wenn er wieder deutschen boden betritt und die alten lieben laute der muttersprache wieder an sein ohr dringen. Ich kehrte heim über Metz. Das erste, was ich dort sah, als ich aus dem bahnhofs trat, waren die 9. dragoner, die eben von einer langen felddienstübung vor sr. majestät den kaiser heimkehrten, so frisch mann und pferd, reiter und ross wie aus einem gusse, als ob sie eben ausrückten. Es war ein herrliches bild, das mir das herz höher schlagen liess. Und noch ein andres sah ich, das dämpfte die heimatwonne und den inneren jubel, aber es festigte die heimatliebe. Das waren die schlachtfelder, die in langer kette sich von Gravelotte bis St. Privat hinziehen. Als ich diese stummen zeugen deutscher tapferkeit und treue sah — auf der einen seite der strasse allein, man hat sie die totenallee genannt, zählte ich 39 massengräber — da war die heimatwonne verflogen, die mir kurz vorher die brust geschwellt, ein ernster mann stand dort, dem leise die zähne von der wange tropfte und der ein feierliches gelübde that, nach seinen schwachen kräften dazu beizutragen, dass dieses heldenblut nicht umsonst vergossen sein sollte, das teure blut, das einen boden getränkt, aus dem die herrlichste frucht entsprossen, nämlich ein Deutschland, von dem einst Freiligrath in hoher vaterlandsliebe und prophetischen geistes, lange ehe die gräber von St. Privat gegraben wurden, sang:

„Der du die blumen auseinanderfallest,
O hauch des lenzes, weh' auch uns heran,
Der du der völker heil'ge knospen spaltest,
O hauch der freiheit, weh' auch diese an!

In ihrem tiefsten, stillsten heiligtume
 O küß' sie auf zu duft und glanz und schein —
 Hergott im himmel, welche wunderblume
 Wird einst vor allen dieses Deutschland sein! "

Dresden.

OSKAR THIERGEN.

BERICHT ÜBER DAS II. VEREINSJAHR DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS IN BREMEN.

Das abgelaufene zweite vereinsjahr war eine zeit ruhiger entwicklung für den verein. Der umstand, dass eine stattliche zahl von mitgliedern regelmässig den sitzungen beiwohnte und auch nach denselben noch gemüthlich beisammen blieb, liefert den beweis für die lebensfähigkeit des vereins. Die zahl der mitglieder hat natürlich keine grosse steigerung erfahren können, sie belief sich am beginn des vereinsjahrs (oktober 1897) auf 38. Durch tod schieden aus zwei mitglieder (dr. Uhlemann, dr. Hoyer-mann), durch weggang einer (Neumann); neu hinzu traten 4 mitglieder (dr. Baurmeister, dr. Jentsch, dr. Tardel und dr. Nagel-Vegesack), so dass die mitgliederzahl gegenwärtig 39 beträgt. Es fehlt freilich viel daran, dass alle mitglieder am vereinsleben regen anteil nehmen. Die zahl der in den sitzungen anwesenden belief sich durchschnittlich auf 20. Sehr zu wünschen wäre es, dass diese betheiligung eine noch stärkere würde, denn nur dadurch, dass jeder einzelne nach seinen kräften das wohl des vereins, dem er angehört, zu fördern sucht, sei es durch vorträge oder durch teilnahme an den vereinsversammlungen, kann der verein zur blüte gelangen.

Während des vereinsjahres wurden folgende vorträge gehalten:

- 1) 3. november 1897 herr dr. Zur Jacobsmühlen: *Praktische wutke für einen studienaufenthalt in England.*
- 2) 1. dezember herr E. Drouin (Mâcon): *L'enseignement des langues vivantes en France.*
- 3) 5. januar 1898 herr dr. Hohrmann: *Hall Caine's The Christian.*
- 4) 2. februar herr prof. dr. Wagner: *Mitteilung über die im herbst 1899 in Bremen stattfindende 45. versammlung deutscher philologen und schulmänner.* — Herr K. Kippenberg: *Besprechung einer grossen zahl englischer lehrbücher.*
- 5) 2. märz herr dr. G. Hellmers: *Besprechung einiger neu erschienenen werke über Shakspere.*
- 6) 13. april herr dr. A. Beyer: *Roger Aschams leben und werke, insbesondere dessen Schoolmaster.*
- 7) 5. mai herr prof. dr. Sattler: *Über den syntaktischen gebrauch von to dare.*
- 8) 8. juni herr dr. G. Hellmers: *Bericht über den 8. allgemeinen deutschen neuphilologentag in Wien.*

Im winterhalbjahr 1897/98 bestanden 2 leseabende, ein französischer und ein englischer. Am französischen leseabend unter leitung von dr. Hennicke beteiligten sich 4 herren. Gelesen wurden die meisten dramen V. Hugos und Beaumarchais, *Le Barbier de Séville* und *Le Mariage de Figaro*. Der englische leseabend unter dr. A. Kippenberg zählte 8 teilnehmer. Als lektüre diente J. Shirling Boyne, *The Black Sheep*, und *Tom Brown's School Days*.

Unsere hoffnung, dass senat und bürgerschaft die von uns beantragten reisestipendien für bremische neuphilologen bewilligen würden, sollte sich leider nicht erfüllen. In der sitzung vom 7. juli 1897 wurde unser antrag, trotz lebhafter befürwortung durch die oberste schulbehörde, seitens der bürgerschaft abgelehnt. Die für diese ablehnung in der bürgerschaft vorgebrachten gründe zeugten von einer bedauerlichen unkenntnis der einschlägigen verhältnisse, zumal gerade eine handelsstadt wie Bremen die notwendigkeit im auslande praktisch vorgebildeter lehrer der neueren sprachen einsehen müsste. Der verein hat jedoch beschlossen, die sache nicht ruhen zu lassen, sondern weiteres material zu sammeln über das, was ianderwärts in bezug auf neusprachliche reisestipendien geschehen ist, um in nächsten jahre unsern antrag — hoffentlich mit besserem erfolge — wiederum vor die bürgerschaft zu bringen. — Die *Neue philologische rundschau* hat seit einiger zeit einen besonderen teil der neuphilologie gewidmet, dessen redaktion die herren dr. Hellmers und dr. Pabst übernommen haben.

Für die im nächsten herbst in Bremen stattfindende philologenversammlung wurde herr direktor prof. dr. Maréchal zum obmann der neuphilologischen sektion gewählt. Der vorstand für das jahr 1898/99 besteht aus den herren F. Wilkens, vorsitzender, K. Kippenberg, stellvertretender vorsitzender, dr. A. Beyer, schriftwart, dr. Soltmann, kassenwart. Unser zweites stiftungsfest feierten wir am sonntag den 9. juli durch ein gemeinsames abendessen, sowie einen festkommers in der Union, der uns bis zu später stunde vereinigte. Der vorsitzende, dr. G. Hellmers, konnte in seiner ansprache hervorheben, dass das verflossene vereinsjahr in jeder hinsicht befriedigt habe. Möchte der verein auch in zukunft weiter blühen, wachsen und gedeihen!

Dr. A. BEYER.

BESPRECHUNGEN.

GEORG STIER, *Französische syntax*. Mit berücksichtigung der älteren sprache. Wolfenbüttel, Zwissler, 1897. VIII u. 475 s. Geh. m. 6,—.

Der schon durch seine treffliche *Französische sprechschule* (2. aufl., Leipzig 1885) und verschiedene schulbücher bekannte verfasser tritt diesmal mit einer sehr ausführlich gehaltenen darstellung der französischen syntax, die nach der vorrede für lehrer und lehrerinnen bestimmt ist, an die öffentlichkeit. Die „syntax soll ein bild der gegenwärtigen sprache

geben, daher sind die beispiele fast alle aus dem *Dictionnaire* der Akademie und dem von Littré entnommen, der *Revue des deux mondes*, sowie den werken guter schriftsteller unserer zeit, resp. unseres jahrhunderts.“ Dieser grundsatz bei der auswahl der beispiele ist sehr anzuerkennen. Es ist freilich gleich vorweg zu bemerken, dass Littré dabei naturgemäss weniger in betracht kommt, da seine belege der mehrzahl nach aus den älteren sprachperioden stammen. Als beispiele Sammlung ist das werk nun ausserordentlich reichhaltig. Auch zeigt sich der verf. als ein sehr gründlicher kenner des praktischen sprachgebrauchs in den zahlreichen und übersichtlich angeordneten sammlungen von idiomatischen ausdrücken, die freilich in die syntax nicht unmittelbar hineingehören, sondern eher in eine darstellung des wortschatzes und der redensarten. Von praktischen gesichtspunkten aus ist aber in dem vorliegenden falle nichts gegen ihre einföhrung in die syntax einzuwenden.

Bei der darstellung der syntax kam es dem verf. zunächst darauf an „unter wahrung der wissenschaftlichen form eine klare, einfache sprache zu reden. Sodann wurde versucht, die einzelnen regeln unter einem *gemeinschaftlichen* gesichtspunkt zusammenzufassen, auf ein *inneres* sprachgesetz zurückzuführen u. s. w.“ Leider aber ist die ausführung dieser absicht dem verf. nicht gelungen. Es findet sich eine zu grosse zahl von fällen, wo zusammengehörige dinge nicht richtig untergebracht sind, wo das innere sprachgesetz nicht erkannt wird, da der verf. zu sehr in der betrachtung der schriftsprache stecken bleibt und nicht davon ausgeht, dass viele erscheinungen ihre erklärang nur aus der *gesprochenen*, lebendigen sprache finden und finden können. Dass dabei, wie das vorwort vielfach hervorhebt, der verfasser mancherlei neue gruppierungen und neue erklärangen bringt, soll natürlich nicht geleugnet werden, doch sieht er manchmal seine darstellung für neu oder besonders gründlich an, wo sie entweder nicht neu ist, oder wo seine „gründlichkeit“ nur breite und weitschweifigkeit ist und in folge dessen das augenmerk geradezu von dem eigentlichen syntaktischen sachverhalt ablenkt.

Zur begründung dieses urteils führe ich folgende einzelheiten an: Bei dem sehr ausführlichen kapitel über die wortstellung ist in den grundlegenden bemerkungen von der französischen betonung von einzelwort, wortgruppe und satz gar nicht die rede, obgleich sich nur dadurch z. b. die s. 4 falsch gedeutete setzung des längeren akkusativs nach dem kürzeren dativ und viele ähnliche möglichkeiten einer umstellung erklären. In einer syntax müssen aber nicht nur die betonungsverhältnisse häufig zur erklärang der erscheinungen dienen, sondern es muss endlich einmal deutlich gesagt werden, wovon die betonung eines satzteiles abhängt. Daraus erklären sich dann nicht nur die oben erwähnten erscheinungen der wortstellung, sondern auch manche aus den andern teilen der syntax, u. a. die setzung oder nichtsetzung des artikels in den verbindungen zweier substantive vermittelst der präposition *de*, die verwendung von *de* oder *à* vor dem infinitiv da, wo beide möglichkeiten vorliegen, und manches andere. Un-

erklärt bleibt s. 7, warum man nicht *vends-je*, wohl aber *ai-je*, *puis-je* sagen kann. S. 9 wird in anm. 3 die nichtanwendung der einfachen inversion nach *pourquoi* einfach ein gesetz des sprachgebrauches genannt, ein grund liegt aber doch vor. S. 18 ist in sätzen wie *Vive le roi* durchaus nicht, wie gesperrt gedruckt ist, die konjunktion ausgelassen; ebenso wenig wie in *Voulez-vous être heureux, aimez la vertu*; was letzteres beispiel angeht, so ist der als konditionalsatz aufgefasste erste teil ein richtiger fragesatz: aus der stillschweigend gegebenen antwort wird in dem zweiten teil die konsequenz gezogen. Ähnlich verhält es sich mit den entsprechenden konzessivsätzen. S. 18, 3 fehlt die begründung, warum die betr. adverbien so häufig an der spitze des satzes stehen; ähnlich s. 21 *b* und *c*. Die begründungen auf s. 23 u. ff. sind ebenfalls nicht ausreichend; der ausdruck wohl laut ist nur ein verlegenheitswort; berufung auf den sprachgebrauch ist keine begründung. Und wie steht es bei den verschiedenen stellungen der adverbien mit der betonung? Ist das vorgestellte oder nachgestellte stärker betont? Ein mangel in der gruppierung ist es, wenn im kapitel über die wortstellung bei den regeln über den platz der adverbien auf die stellung der entsprechenden adjektive bezug genommen wird (s. 23), während letztere erst auf s. 418 bei der syntax des adjektivs behandelt wird. Warum kann man in dem kapitel über die wortstellung nicht auch die stellung des adjektivs und pronomens mit erledigen?

In der syntax des verbs kann ich aus raummangel nur folgende einzelheiten anmerken: S. 62 B kann man in beisp. 3 und 4 nicht von einem *partitiven* genitiv reden, beisp. 9 enthält weder einen partitiven noch sonst einen genitiv, bei C kommen wieder die betonungsverhältnisse allein in betracht zur erklärang der einzelnen fälle; s. 65 wird dies durch den ausdruck „gegenüberstellung“ angedeutet, aber nicht durchgeführt. — Der konjunktiv im *hauptsatze* wird von hervorragenden autoritäten, wie Gröber (vgl. *Grundriss* I), nicht anerkannt, und zwar, wie mir scheint, mit recht. Wenn erst der wunsch (den John Ries in seiner schrift *Was ist syntax?* so überzeugend begründet hat), dass die musikalischen bzw. modulatorischen und mimischen elemente der sprache genauer untersucht würden, zur ausführung gelangt sein wird, so werden sich auch die gegner dieser ansicht wohl fügen müssen. — Wie steht es mit beispielen wie *Qu'il soit béni!* betreffs der s. 112 gegebenen regeln? — S. 130 anm. 2 wäre wohl hinzuzufügen, dass es sich um verba handelt, die in obrigkeitlichen verordnungen eine hauptrolle spielen, so dass die autorität naturgemäss den indikativ verlangt. — S. 131 kann man unter 1 die verben des wollens wohl als hülfsverben bezeichnen. Praktischer wäre es, die regeln über den infinitiv nach verben des wollens erst nach besprechung der verben des affektes zu geben. Wenn nach letzteren bei der verbindung mit *de ce que* der indikativ steht, warum nicht auch bei *je tiens à ce que* u. s. w.? — S. 141, 1. hauptfall, ist das in klammern gegebene zu bezweifeln, gar nicht hierher gehörig ist das beispiel *Penser que des êtres humains etc.*, überflüssig das folgende mit dem indikativ. — Für die praxis wäre es erwünscht, s. 148

die wenigen verben des sagens und denkens anzuführen, die den infinitiv ohne präposition bei sich haben, und zu zeigen, wie bei der geringsten hinneigung ihrer bedeutung nach der kategorie des wollens die präposition *de* erforderlich wird. — S. 167 wäre der hinweis erwünscht, dass die zusammengesetzten konjunktionen meist aus einem adverbium mit *que* bestehen, dass der erstere bestandteil natürlich bei wiederholungen nicht jedesmal gesetzt zu werden braucht; analogisch tritt dann *que* auch für *quand, comme, si* ein. — Die tabellen bei der lehre vom konjunktiv und infinitiv sind dankenswerte zugaben, würden sich aber zum teil noch übersichtlicher gestalten lassen. Was den infinitiv mit *de* und *à* angeht, so spielen enge verbindungen und verschiedenartige betonungen eine wichtige rolle zur erklärang der sprachlichen erscheinungen. Es würde hier zu weit führen, darauf genauer einzugehen. Nur eine bemerkung sei zu s. 183 bezw. s. 201 gemacht: Wenn *avoir* ein substantiv ohne bestimmten artikel bei sich hat, so ist die verbindung zwischen beiden eng, daher wie immer bei *avoir* der infinitiv mit *à*; mit dem bestimmten artikel ist die verbindung weiter, der infinitiv tritt als ergänzung zum substantiv und hat gar nichts mit *avoir* zu thun, daher die präposition *de* eintritt. Was s. 205 anm. 1 Littré angeht, so ist dieser im irrtum, denn die beispiele, die er selbst aus den klassikern beibringt, zeigen, dass das *Dict. de l'Acad.* mit dem feststellen eines unterschiedes recht hat, nur muss die regel anders gefasst werden. Bei einer anderen gelegenheit hoffe ich auf diese fragen zurückkommen zu können. — Zu s. 227 NB ist zu bemerken, dass *tremblant* nach der Akademie als adjektiv angesehen werden kann; analogisch gilt das wohl auch von den beiden andern synonymen. Die angaben, wann man das *participe présent* vor sich hat, sind trotz der darauf verwandten vierthalb seiten nicht erschöpfend. Ausserdem gehört vieles aus dem kapitel über das *participe passé* hierher. — S. 284 ist der ausdruck *partitiver genitiv* irreführend und hat den verf. selbst, wie schon zu s. 62 bemerkt ist, irreführt. So ist s. 285, zusatz 1, in den beispielen nur der objektskasus, freilich mit dem partitiven artikel, zu sehen. Auf s. 291 III kann logisch nur eine zweiteilung gerechtfertigt werden; denn die unter 3 besonders genannten adverbien der negation sind einfach adverbien der quantität, wie die reihe: *beaucoup d'argent — peu d'argent — moins d'argent — pas d'argent* klar zum ausdruck bringt. Zuviel unterschiedungen zeigen, wie es in Gröbers *Grundriss* heisst, dass das wesen der sache nicht erkannt ist. — S. 293 anm. 2 ist es falsch, zu sagen, *la plupart* habe *de* „mit dem artikel“, weil es ein superlativ ist, sondern es ist hervorzuheben, dass der genitiv des bestimmten artikels steht; es kann sich hier nämlich gar nicht um den „partitiven genitiv“ handeln. In dem beispiel *Il n'y a si bon cheval qui ne bronche* (s. 294 anm. 2) und in ähnlichen fällen kann von einem ausfall des *pas de* nicht die rede sein. Eine ganze anzahl von eigentümlichkeiten im gebrauch oder nichtgebrauch des artikels erklärt sich zwanglos, wenn der s. 295, 3 angedeutete gesichtspunkt zu grunde gelegt wird. Dasselbe gilt bei vielen erscheinungen in der syntax

der pronomina. Bei der stellung von zwei objektsfürwörtern sind phonetische gründe massgebend gewesen (vgl. des ref. bemerkungen in *Maitre phonétique* 1893 und *Zeitschr. für franz. sprache* 1894). S. 305, II, 1 handelt es sich in erster linie nicht um die auslassung des pronomens, sondern des hülfsverbums: mit letzterem fällt auch ersteres. Wenn es s. 308 anm. 1 heisst: „Fällt die konjunktion weg, so kann *le* etc. stehen, weil dann jeder satz selbständig geworden ist; also: *Je le sais, il n'est pas de vos amis. Je n'en doute pas, il viendra*“, so ist keine konjunktion ausgefallen, in folge dessen also auch nicht jeder satz selbständig geworden. S. 316, 2 unter *il* ist das beisp. *Il l'a dit lui-même* gemäss den andern zu ersetzen durch *Lui, (il) l'a dit*; dabei ist hervorzuheben, dass *elle* auch betont sein kann, z. b. *elle seule l'a dit*. Bei den zahlreichen s. 317 für *voir* gegebenen beispielen ist es sonderbar, dass s. 318 behauptet wird, das verb sei zu ergänzen in „... *et lui voilà dix ans de moins*“. S. 322 ist vor I 1a gesperrt zu drucken: „Daher steht das possessiv nicht: etc.“ Bei *a* ist aber hinzuzufügen, dass *mon père* etc. auch die kindliche unterordnung bezeichnet. Die letzten beispiele zu 2a gehören zu s. 324 unten; die ganze anordnung lässt aber wissenschaftlich zu wünschen übrig und wäre nach Toblers *Verm. beitr.* II anders zu gestalten. Übrigens ist *un de nos amis* etwas anderes als *un ami à moi* (s. 323 anm.); die betonung ist in beiden fällen verschieden. In derselben anmerkung ist *b* kein gegensatz zu *a*. Die gar zu grosse breite der s. 328 ff. behandelten erscheinung trägt zur klarstellung ganz und gar nicht bei. — Da ref. aus raummangel unmöglich alle teile der syntax hier zur sprache bringen kann, so seien nur noch einige bemerkungen über die vergleichungssätze und die stellung des adjektivs gemacht. S. 404 trägt es zur klarheit bei, festzustellen, wann in den unter *b* gegebenen beispielen auch *comme* stehen kann. S. 405 zusatz zu 4 u. 5, 1 ist hinzuzufügen: „da die antwort negativ ist“; bei 2 gehören die letzten beispiele zu 1, die ersten enthalten keinen eigentlichen vergleich; konsekutiv ist: *il est si sage qu'il n'a pas son pareil*. *Tant* betreffend, ist es falsch zu sagen, dass es das adjektiv näher bestimmt, es bestimmt vielmehr das prädikat; ähnliches gilt auch von 3 und 4 auf s. 406 und von der anm. s. 407 unten. Die regel über *plus de* s. 407 oben darf in diesem zusammenhang nur als anmerkung erwähnt, jedenfalls nicht wie die hauptregel durch den druck hervorgehoben werden. S. 408, 1 sind die beispiele ohne *ne* ebenso überflüssig, wie die unter 2. Kann man ausserdem bei 2 von einer vergleichung der *ungleichheit* reden? In *Je ne le connais pas plus que vous ne le connaissez* (Ak.) wird doch das nichtkennen auf beiden seiten als *gleich* hingestellt. Die letzte regel auf s. 409 wäre als 3. anzusetzen und etwa wie folgt zu ändern: „wenn der vordersatz verneint ist“. S. 410, 1 ist hinzuzufügen, dass wenigstens im vordersatz das *plus* an der spitze stehen muss, dass daher im 2. teil auch *meilleur* etc. stehen kann, dadurch wird die anm. 2 auf s. 412 im zweiten teil überflüssig; der erste teil derselben ist schlecht ausgedrückt. Die anmerkung unter der linie ist dahin zu ergänzen, dass der artikel bzw. die sonstigen

bestimmungen in der älteren periode mehr ton, also mehr kraft hatten. — S. 413,3 handelt es sich wiederum nicht um den *partitiven* genitiv. S. 414,4 muss es heissen: *on ne peut* etc. vor dem komparativ; denn sonst ist *on ne peut mieux* etc. unverständlich. Bei der lehre von der stellung des adjektivs ist die wichtige unterscheidung der *objektiven* und *subjektiven* darstellung, die besonders für die gegenwärtige künstlerische prosa so sehr in betracht kommt, nur angedeutet, muss aber zur erklärung der erscheinungen in den vordergrund gestellt werden.

M. REUTER, *Zusammenhängende stücke zur einübung französischer sprachregeln* stufenweise geordnet. Für höhere lehranstalten. Dritte, vermehrte u. verbesserte auflage der 75 stücke. Stuttgart, Rothsche verlagsbuchh., 1876. Brosch. m. 0,65.

Da das büchlein kein vorwort enthält, so ist es nicht möglich, zu bestimmen, zu welchem lehrbuch es als ergänzung gedacht ist. Die auswahl der texte macht einen veralteten eindruck. Von den 80 nummern sind etwa 32 der alten geschichte entnommen, daneben finden sich fabeln, erzählungen aus *Tausend und eine nacht*, litterarhistorische aufsätze, anekdoten aus der modernen geschichte u. s. w. Nur 10 stücke haben gewisse beziehungen zu Frankreich und französischer geschichte. Sie schreiten, was die sprache betrifft, vom leichteren zum schwierigeren fort und sind wohl dazu geeignet, in gutes französisch übertragen zu werden.

Da die sammlung schon in dritter auflage erscheint, so muss sie an gewissen anstalten offenbar ihren zweck erfüllen.

Berlin.

RÖTTGERS.

VERMISCHTES.

DIE WIENER REFORM-THESEN.¹

Die annahme, dass der wiener philologentag zu einer erschöpfenden besprechung der von mir aufgestellten thesen über „die reformmethode in den oberen klassen der realanstalten“ gelangen würde, war von vorn herein ausgeschlossen; am wenigsten habe ich selbst an diese möglichkeit geglaubt; auch dass es gar zu einer abstimmung kommen sollte, war weder die meinung noch der wunsch derjenigen reformfreunde, mit denen ich mich vor der anmeldung meines vortrages ins einvernehmen gesetzt hatte. Wir wollten das ziel zeigen, dem wir zustreben, schon um dem vorwurf zu

¹ Wir freuen uns, die behandlung der Wendtschen thesen mit einer zuschrift ihres urhebers eröffnen zu können. Auf eine gründliche erörterung dieser für die entwicklung der reformmethode so ausserordentlich wichtigen fragen legen wir den grössten wert und hoffen auf eine rege beteiligung aus dem leserkreise.

D. red.

begegnen, dass die neue methode in der hauptsache bei der *tertia*, im günstigsten falle bei der *sekunda* halt macht; wir wollten unserer überzeugung, dass es sich keineswegs um blosse *methode*, sondern auch um den *inhalt* des neusprachlichen unterrichts handelt, einen klaren ausdruck geben. Zu diesem zweck habe ich — ich darf sagen: auftragsgemäss — ein programm entwickelt, das sicherlich abänderungsbedürftig ist, das aber doch, wie ich hoffe, für eine einigung eine geeignete grundlage abgeben, wenigstens die richtung anzeigen kann, in welcher *weitere erfahrungen gesammelt* werden müssen. Wenn Münch diese art des vorgehens zurückweist und uns rät, lieber einzelne forderungen herauszugreifen und diese mit aller kraft zu vertreten, so übersieht er, dass dieser weg erst beschritten werden kann, wenn man sich in betreff der grundanschauung einigermaßen geeinigt hat. Fast scheint es mir, als wäre ihm der ganze gedankengang, dem die thesen entspringen, nicht recht zum bewusstsein gekommen; oder wollte er — ihn erkennend — vor den konsequenzen warnen? — Ja, wir wollen dem sprachlichen unterrichte, zumal in den oberen klassen, einen ganz anderen *inhalt* geben. Welcher art dieser inhalt im einzelnen zu sein, und in welcher art die schulmässige aneignung zu erfolgen hat, das konnten die thesen nur in rohen umrissen, der vortrag nur gewissermassen in dogmatischer form zum ausdruck bringen. Darum will ich im folgenden — in übereinstimmung mit der redaktion — auf die thesen näher eingehen. Ich hoffe, dass freunde und gegner dadurch zur aussprache veranlasst werden, *damit für Leipzig die diskussion vorbereitet und über die kardinalpunkte auch eine abstimmung möglich ist.*

These 1: Die beherrschung der fremden sprache ist das oberste *ziel des unterrichts*; den *unterrichtsstoff* bildet das fremde volkstum. Die fremde sprache ist das *naturgemässe* mittel, um in dessen erkenntnis einzudringen.

„Beherrschung“ ist in der that ein grosses wort. Ich weiss genau so gut, wie der in Wien protestirende redner, dass wir lehrer selbst die sprache nur in seltenen fällen „beherrschen“. Und doch, als „ziel“ kann die forderung wohl aufrechterhalten werden; d. h. in der richtung auf dieses soll der unterricht methodisch angelegt und durchgeführt werden. Mit dieser forderung fällt die „alte“ methode, welche die sprache selbst zum studium, oft zur hauptsache, macht und naturgemäss die schwierigkeiten und finessen betont. Will man die „beherrschung“ noch besonders formuliren, so habe ich nichts dagegen; aber der gedanke selbst muss wohl in positiver fassung an der *spitze* der thesen stehen bleiben, ebenso wie die forderung betr. den *unterrichtsstoff*.

Es scheint mir das naturgemässe, dem erkennen des fremden volkstums die fremde sprache dienstbar zu machen. Ohne weiteres gebe ich auch hier zu, dass die lehrer selbst hier nie auslernen, zumal wenn sie zwei „volkstümer“ beherrschen sollen. Im prinzip haben sich die preussischen lehrpläne bereits für die forderung ausgesprochen. Ich will nur noch

betonen, dass schilderungen deutscher verhältnisse durch franzosen oder engländer an sich nicht ausgeschlossen sind; der fremde standpunkt betreffs heimatlicher dinge kann ebenso charakteristisch für das *fremde* volkstum sein, wie interessant für uns selbst.

Im *letzten satz* wird der fremden sprache ausdrücklich die stellung angewiesen, welche ihr nach unserer auffassung zukommt. Sie ist ein wesentlicher teil des „volkstums“, aber doch nur insofern, als durch sie dessen gesamtkenntnis am sichersten vermittelt wird; sie ist sein hauptreflex, aber — abgesehen von der praktischen bedeutung der „beherrschung“ — nur ein *vehikel* für die einzuheimsende ernte.

Die these 1 soll also das „programm“ aufstellen, soweit ein solches — bei der verschiedenheit von lehrern und schulen — überhaupt in generelle form gebracht werden kann. Ich würde für präzisere formulirung der drei sätze dankbar sein. Aber nur wer sie *im wesen* anerkennt, kann m. e. in die diskussion der eigentlichen thesen eintreten, da diese sich in der hauptsache als konsequenz der ersten these ergeben.

These 2: Die *unterrichtssprache* ist französisch oder englisch.

Wie weit es sich empfiehlt, schon auf der untersten stufe das fremde idiom anzuwenden, steht hier nicht zur diskussion. Nach meiner ansicht waren die dezembermänner schlecht beraten, als sie in den lehrplänen das verbot der fremdsprache bei den grammatischen erklärungen in so schroffer weise einfügten. Mag immerhin auf der unteren stufe, wo nicht das latein die erste fremdsprache ist, die verwendung des französischen für grammatische dinge grosse schwierigkeiten haben, so sollte doch in den mittelklassen wenigstens die bekanntschaft mit der französischen (oder englischen) terminologie angestrebt werden. Wem diese methode bedenklich scheint, der vergesse nicht, dass sie grosse vorteile hat, dass manche charakteristische erscheinungen der fremden grammatik sich im fremden gewande leichter und sicherer übermitteln lassen. Wendet man ein, dass man auch noch in den mittelklassen mühe genug hat, die sichere auffassung der „regeln“ herbeizuführen, so erwidere ich darauf mit den allgemeinen und grundsätzlichen bedenken, die wir gegen den bisherigen grammatischen betrieb haben, und dass wir die grammatik nicht um ihrer selbst willen treiben, auch nicht um die sichere anwendung der „regeln“ zum zwecke des übersetzens in die fremdsprache zu erzielen. Der zwang, die spröden grammatischen dinge im fremden idiom zu traktiren, würde naturgemäss dahin führen, dass auf der unteren stufe recht wenig, auf der mittleren nicht allzu viel von grammatik die rede ist.

So wünschenswert es also aus methodischen und praktischen gründen sein mag, die fremdsprache als unterrichtssprache bereits auf der früheren stufe zu verwenden, so ist es doch nicht unerlässlich; letzteres muss es aber in den oberklassen sein, und zwar im interesse der lernenden nicht nur, sondern auch der lehrenden; im interesse der letzteren vielleicht in noch höherem grade. Die forderung, die fremde sprache im unterricht aus-

schliesslich anzuwenden, ist eine sehr hohe, dessen bin ich mir vollkommen bewusst; es ist schwer, sie durchzusetzen, selbst für den, welcher die sprache beherrscht, um wie viel mehr für den, welcher noch nicht die volle übung hat; selbst ersteren wird die muttersprache doch die bequemere sein, ihre anwendung daher das unterrichten als arbeitsleistung erleichtern. Für die weniger geübten empfiehlt sich eine um so sorgfältigere präparation auf die stunden und für alle die möglichkeiten, welche sie bieten, um nach den verschiedenen seiten die sprachbeherrschung zu vervollkommen. Zudem hat Klinghardt gezeigt, dass das konsequente sprechen beim unterricht ein vortreffliches mittel zu obigem zweck ist, auch wenn es ja nicht unter der kontrolle eines nationalen geübt wird.

Doch selbst zugegeben, dass es trotz alledem stückwerk ist und bleibt, den schülern werden wir doch voran sein, und was schadet es, wenn sie merken, dass wir selbst noch lernende sind, dass wir aber ernstlich bemüht sind, fortschritte zu machen! Ist es das einzige gebiet, auf dem wir fehlbar sind?! Steht uns denn in der muttersprache stets das rechte wort zur verfügung, ist unser vortrag dort so fliessend, wie er gefordert werden muss? Hängt nicht auch dort bei vielen von uns unser fortschritt von der sorgfältigen vorbereitung, von der energie ab, mit der wir an unserer weiterentwicklung und vervollkommnung arbeiten?

Selbst wenn es nicht für die schüler wäre, es müsste für uns gefordert werden, damit — wie für jene „keine stunde ohne sprechübungen“ — für uns „kein tag ohne gelegenheit zum sprechen“ vergehen kann. Nur wenn wir uns zugleich mit ihnen unter diesen zwang stellen, rücken wir das hauptsächliche beim neusprachlichen unterricht unwillkürlich und beständig in den vordergrund und haben noch den besonderen vorteil davon, dass wir für unseren privatfleiss, überhaupt für unsere vorbereitung auf den unterricht, eine wertvolle direktion erhalten. Man liest und schreibt eben ganz anders, viel interessierter möchte ich sagen, wenn man mit der wahr-scheinlichkeit rechnen muss, alles wieder selbst verwenden zu können.

Übrigens ist these 2 am allerwenigsten eine erfindung der neuen methode, sie wurde und wird vielfach auch von lehrern durchgeführt, die auf dem alten standpunkt stehen.

(Fortsetzung folgt.)

Hamburg.

G. WENDT.

DIE REFORM IN HESSEN-NASSAU.

Die bemerkungen der schriftleitung zu meinem auf s. 542—544 dieser zeitschrift veröffentlichten brief bedürfen in mehreren punkten der klarstellung:

1) Anträge auf abschaffung von lehrbüchern sind nicht das persönliche werk des direktors, sondern beruhen auf den ansichten der *gesamtheit der fachkollegen*.

2) Beiträge auf einföhrung neuer lehrbücher in der provin werden abgelehnt, wenn sie nicht wenigstens von zwei anstalten gestellt werden. Daher die rathsbeschlüsse zur aufnahme einer vorherigen verständigung, die fast jedes jahr kommen und deren zweck jeder hallge kennt. Die bemerkung der schriftleitung, die den schein erweckt, als ob von uns eine besondere, auf die verdrängung der lehrbücher von Kuhn und Noster-Jäger gerichtete thätigkeit entfaltet worden wäre, ist geradezu irreführend. Dies war so wenig der zweck unserer rathsbeschlüsse, dass die beiden bücher darin nicht einmal genannt sind.

3) Auf den kernpunkt der frage ist die schriftleitung leider nicht näher eingegangen. Dieser ist kein anderer als der, dass die lehrpläne für die neueren fremdsprachen den verschiedenen schulformen mit vollem bedacht verschiedene lehrziele gestellt haben und dass sich infolgedessen wohl in der methodik und damit zusammenhängend in der lehrbuchfrage naturgemäß nicht eines für alle schickt. Jeder versuch einer methodischen uniformirung, jeder unbedingte gewissenzwang wäre hierin geradezu von übel. Das haben auch zahlreiche verfasser von lehrbüchern ganz von selbst anerkannt, indem sie gesonderte bearbeitungen für lateinschulen und für realschulen herausgaben. Warum da noch immer die beweggründe für unser vorgehen in anderen dingen suchen als in der sache selbst? Die personalveränderungen im provincial-schulkollegium sind auf unsere entscheidungen ohne jeden einfluss gewesen. Diese beruhen vielmehr ausschließlich auf den gemachten praktischen erfahrungen. Die bisher gebräuchtesten lehrbücher ohne methodische anlage im sinne der lehrpläne erwiesen sich für ein gedeihliches zusammenwirken der lehrer, für wiederholungen, für die nacharbeiten zurückgebliebener oder neueintretender schüler und überhaupt für die erreichung des lehrzweckes als wenig geeignet, und die lehrkollegen, die im praktischen unterricht an lateinlosen anstalten unter ähnlichen verhältnissen thätig sind, werden dies begreiflich finden. Wenigstens haben unsere realschulen und oberrealschulen mit ganz verschwindenden ausnahmen ihren unterricht durchweg *methodisch angelegte lehrbücher mit dem doppelten ziele der praktischen sprachbeherrschung und der grammatischen theoriebildung* zu grunde gelegt. Dies war auch unser ziel.

Über diese seite der frage habe ich mich bei fortsetzung des briefwechsels mit herra direktor Walter in einem zweiten schreiben ausgesprochen, das ich bei der grundsätzlichen wichtigkeit der frage nachstehend im auszugs mittheile.

„... In der lehrbuchfrage bin ich völlig ausser stande, meine wohlbegründete stellungnahme zu ändern. Ihrer ganzen beweislührung liegt der gedanke zu grunde, dass auch an lateinlosen anstalten sehr wohl ein konsequentes reformverfahren möglich sei, und dass es vor erfüllung der lehrplanmässigen forderungen genüge, wenn schon $\frac{1}{2}$ jahr vor der reifprüfung mit übersetzungsrübungen begonnen werde. Unsere praktischen erfahrungen stehen damit im widerspruch.

„Was auf diese weise zu stande kommt, sind in der hauptsache nichts anderes als wohl vorbereitete rückübersetzungen eines mehr oder weniger gedächtnismässig angeeigneten stoffes. Es sind keine ehrlichen leistungen im sinne der prüfungsordnung, sondern betrügerische scheinleistungen, die, als endziel der schule aufgestellt, auf den fleiss und die sittliche haltung der schüler die nachteiligste rückwirkung ausüben. Wenn einzelne in einem vierteljahre die geforderte übersetzungsfertigkeit loyal zu erreichen im stande gewesen sind, so handelt es sich um virtuose ausnahmaleistungen, auf die sich kein schulsystem aufbauen lässt.

„Uns erscheint es ferner unpädagogisch, in dem kernfach der real-schule die methodik jahrelang in rein imitativem sinne zu führen, um dann im entscheidenden augenblick, wenn der unterricht seine früchte tragen soll, abzuschwenken und plötzlich den entgegengesetzten weg einzuschlagen. Wie in allen anderen fächern wird auch im französischen der unterricht *von vornherein* das endziel, auf das er ausmünden soll, im auge behalten und auf dasselbe *konsequent* hinarbeiten müssen. Nur so kommt man zu einem ungekünstelten unterrichtsverfahren (ebenso Traugott in den *N. Spr.* s. 345 und 346¹).

„Nur so lässt sich auch neben der praktischen sprachbeherrschung als dem vornehmsten lehrziel diejenige sprachliche systematische durchbildung und grammatische sicherheit erreichen, die die lehrpläne fordern, und ohne die sich nach den ansichten, die in absehbarer zeit unser schulwesen bestimmen werden, die lateinlosen schulen nie als ebenbürtige schwestern neben die lateinschulen stellen können. *Das aber ist für die real-schule eine lebensfrage...*

„Ich habe keine praktische erfahrung, wie weit man an realgymnasien mit der neuen methode gehen kann, ohne die gesamt-aufgabe der anstalt zu beeinträchtigen. Aber ich kann mir denken, dass hier, wo der *latein-unterricht* die aufgabe der sprachlich-systematischen durchbildung ausreichend besorgt, ein entschiedener reformstandpunkt praktisch durchführbar ist als an der realschule.

„Sie wirken in verdienstlicher weise auf diesem arbeitsfelde, und ich achte Ihre überzeugung. Achten Sie auch die unsere und seien Sie versichert, dass die ausbildung einer methodik, die die schwierige doppel-aufgabe, wie sie den neueren sprachen an der realschule gestellt ist, zu lösen sucht, auch eine aufgabe ist, die einen schulmann als lebensaufgabe begeistern kann! Diese methodik muss sich meiner ansicht nach alle fort-schritte der reformbewegung zu nutze machen, wie die gründliche erlernung

¹ „Auf dem boden dieser als sachlich berechtigt angesehenen staatlichen vorschritten über die zu erreichenden ziele in den fremdsprachen wird sich auch jede neue sprachmethode bewegen müssen, wenn sie nicht von vornherein auf den wert praktischer verwendbarkeit in den höheren lehranstalten verzichten will.“

der aussprache, die anschaulichkeit des anfangsunterrichts, die konsequente ausbildung der hör- und sprechfähigkeit wie der übung im freien schriftlichen gebrauch, das ausgehen vom zusammenhängenden nationalen lesestoff, die induktive gewinnung der grammatischen regeln u. s. w. Sie muss aber für die realschule eingeschränkt werden durch diejenigen kautelen, die erforderlich sind, wenn wir für die realschule den standpunkt der *allgemeinen bildungs- und erziehungsanstalt* festhalten und nicht auf die fachschule mit rein praktischen zielen hinauswollen. Von dort bis zum *einseitigen* betonen der übersetzung ist denn doch noch ein weiter weg! In diesem sinne wird die realschule zu Kassel ihrer geschichtlichen überlieferung eingedenk auch ferner eine „reform-versuchs-station“ bleiben, aber verlangen Sie darum nicht, dass wir mit der reform durch dick und dünn gehen, auch da, wo wir es nur auf kosten der ehrlichkeit und der pädagogischen zweckmässigkeit könnten!...“

Kassel.

DR. HARNISCH.

*

Hierauf möchten wir folgendes erwidern:

Zu 1) Ganz gewiss. Aber der einfluss des direktors, zumal des fachmännischen, im guten und schlimmen ist gross.

Zu 2) Das ist nur eine frage der form. *Ersatz* wirklicher reformbücher durch solche mit halber oder viertelsreform oder *verdrängung* der lesebücher von K. und V.-D. durch die *Lehrbücher* von Strien und Plötz-Kares u. s. w. — das ist ungefähr dasselbe, und so wie so „muss der antrag auf neueinführung“ in der that ja „von wenigstens zwei anstalten gestellt und vorherige verständigung angebahnt“ werden.

Zu 3) Das „allgemeine lehrziel“ für das französische ist am gymnasium: „verständnis nicht zu schwieriger bedeutender schriftwerke der letzten drei jhh. und einige geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache“; am realgymnasium: „verständnis der wichtigeren schriftwerke der drei letzten jhh. und übung im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache“; in der oberrealschule: „wie am realgymnasium, nur hinzuzufügen: sowie sprachlich-logische schulung“. Aus diesem zusatz „ergeben sich“ nach den *Lpl.* s. 32 „notwendig verschiedenheiten der behandlung im einzelnen trotz der im wesentlichen für alle realanstalten gleichen allgemeinen normen“ — weiter nichts. Die vorschriften über die einrichtung der grammatiken und die methodischen bemerkungen i. a. sind (s. 37 f.) keineswegs auf die eine oder die andere art von schulen beschränkt. Auch die bemerkung (s. 38): „an diesen (lautir-)kursus haben sich alsbald die ersten versuche im sprechen im anchluss an den umzuformenden lesestoff des methodisch angelegten elementar- und lesebuchs anzulehnen, welches propädeutisch die grundlage für grammatik, lektüre, mündliche und schriftliche übungen zu bilden hat“ gilt für alle höheren schulen. Welcher art die „methodische anlage“ im sinne der lehrpläne sein soll, wird nicht weiter gesagt. Den irrthum des herrn dr. H.

als ob die reform in unserem sinne nicht gleichfalls das „doppelte ziel der praktischen sprachbeherrschung und der grammatischen durchbildung“ verfolgte, haben wir schon einmal berichtet. Dass das lehrziel — an allen höheren schulen — im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache, also auch an den lateinlosen schulen nicht auf die grammatik, bemessen ist, sagen die lehrpläne (s. 74) selbst.

Bei einem konsequenten reformlehrverfahren ist nach den erfahrungen des herrn dir. H. die erfüllung der lehrplanmässigen forderungen nicht möglich, die verlangte übersetzungsfertigkeit nur durch betrügerische scheinleistungen oder durch virtuose ausnahmeleistungen nachzuweisen. Er gibt also die reformmethode in diesem punkt von vornherein auf. Auch wir finden die geforderte übersetzung mit dem allgemeinen tenor der lehrpläne nicht im einklang und sähen sie je eher je lieber durch eine freie arbeit ersetzt. Aber wir suchen auch sie durch die von den lehrplänen gehoffte „fortschreitende durchbildung der sog. neueren methode“ zu erreichen — nicht durch „betrügerische scheinleistungen“, sondern durch das, was herr dir. H. „virtuose ausnahmeleistungen“ nennt. Dass diese zu allgemeinen durchschnittsleistungen werden möchten, ist unser dringender wunsch, und eben deshalb bedauern wir sehr, dass herr dir. H. trotz der „fortschreitenden durchbildung der sog. neueren methode“ — und noch dazu unter berufung auf die lehrpläne — die *rückschreitende* empfiehlt. Denn dieser weg läuft in der richtung der für „ein gedeihliches zusammenwirken der lehrer, für wiederholungen, für das nacharbeiten zurückgebliebener oder neueintretender schüler“ so viel besser geeigneten, überhaupt für schüler und lehrer so viel bequemer grammatistischen portionenmethode. Vor virtuellen ausnahmeleistungen brauchte man bei ihr auch nicht bange zu sein. Nur leider: für betrügerische — selbstbetrügende — scheinleistungen, desgleichen für die von der reform (!) gefürchtete „radikale uniformierung“ und — soweit bei maschinenbetrieb davon die rede sein kann — für den „unduldsamen gewissenszwang“ war *sie* die methode *par excellence*.

Herr dir. H. bestreitet, dass das provinzialschulkollegium mit seinem vorgehen etwas zu thun habe. Schön. Aber es ist doch merkwürdig, dass auch anderswo in der provinz direktoren, die bei lebzeiten geheimrat Kannegiessers nicht begreifen konnten, was für einen wert eigentlich das übersetzen haben könne, heute die hohe bedeutung einer übersetzung „voll und ganz“ zu würdigen gelernt haben und — wenngleich mehr im stillen — zielbewusst die einföhrung derselben bücher zu erreichen bemüht sind, die herr dir. H. und sein kollegium „auf grund ihrer praktischen erfahrungen“ nach rein sachlichen erwägungen empfehlenswert gefunden haben. Was von der behauptung zu halten ist, die kasseler real-schule bleibe auch mit Plötz-Kares „eine *reform-versuchsstation*“, das braucht nicht erst besonders ausgeführt zu werden. Im höchsten grade bedauerlich aber ist, dass herr dir. H., der nachfolger Quiehls, den mut

besitzt, öffentlich zu erklären, wenn nach reformgrundsätzen mit reformlehrbüchern unterrichtet werde, so käme es im examen zu „*betrügerischen* scheinleistungen, die ... auf den fleiss und die sittliche haltung der schüler die nachteiligste rückwirkung ausüben“. Das ist stark. Ein glück, dass das kollegium, das unter Quiehl sich zu solchen dingen hergab, unter Harnisch die rechte bahn wieder gefunden hat. *Oder* konnten unter Quiehl dieselben kollegen „virtuose ausnahmeleistungen“ zu stande bringen, die jetzt bei Harnisch dies verfahren als „unpädagogisch“ verwerfen müssen?

D. red.

NOCH EINMAL ZUR FRAGE DER ANSTELLUNG AUSLÄNDISCHER LEHRER AN DEUTSCHEN SCHULEN.

Über diese frage hat sich herr prof. Hartmann im september-oktoberheft dieser zeitschrift so entschieden gegen die zulassung ausländischer neuphilologen als lehrer an deutschen schulen ausgesprochen, dass ich mich veranlasst sehe, einiges gegen seine ausführungen vorzubringen. Vielleicht vermögen diese kurzen einwendungen, da ich selbst ausländer bin, die frage in ein neues licht zu setzen.

Prof. Hartmann, der es übrigens sehr gut versteht, die dinge seiner eigenen anschauung anzupassen, gibt zur stütze seiner meinung die geschichte einer von ihm selbst gemachten beobachtung zum besten, woraufhin der leser zu der überzeugung gelangen soll, dass diese so tief einschneidende änderung „auf keinen fall zuzugeben“ sei. Die geschichte prof. Hartmanns ist eigentlich sehr einfach. Er hat nämlich in einer kleinen stadt gelegenheit gehabt, den französischen unterricht eines franzosen und eines deutschen an zwei verschiedenen schulen zu verfolgen, und die überzeugung gewonnen, dass die von dem deutschen lehrer unterrichteten schüler viel mehr gelernt hätten, als die des französischen lehrers. Diese angaben prof. Hartmanns will ich durchaus nicht in abrede stellen, zumal er selbst zugibt, dass der deutsche lehrer „eine sehr tüchtige praktische kenntnis des französischen besass“ und andererseits ein bedeutender methodiker war, während der franzose, obgleich er seine muttersprache mit wirklich tadelloser reinheit sprach, als pädagog nichts hervorragendes leistete.

Bei diesem nach der meinung des verfassers schlagenden beweis der inferiorität des ausländischen lehrers haben wir aber zwei nicht zu vergleichende lehrkräfte: einen deutschen, der sein fach kennt, und einen franzosen, der kein fachmann ist. Schlüsse auf die resultate ihres unterrichts zu ziehen, scheint mir daher nicht angebracht. Anders stände es, wenn beide herren tüchtige lehrkräfte gewesen wären, und in diesem falle würde gewiss die beobachtung zu gunsten des ausländers ausfallen.

Gegen das Hartmannsche beispiel könnte man eine unzahl anderer vorbringen, um zu beweisen, dass der durch ausländer an öffentlichen schulen erteilte unterricht in fremden sprachen sehr gute erfolge verzeichnet. In Russland, in Rumänien und in den Balkanstaaten liegt er meist in den

händen von ausländern, und es ist doch bekannt, dass die slaven und die übrigen völker Osteuropas die fremden sprachen am besten erlernen. Freilich müssen dort die auswärtigen lehrer auch der landessprache mächtig sein, und die examina, die sie zu bestehen haben, um die lehrbefähigung zu erlangen, sind auch nicht so leicht, wie man glauben könnte. Wie viele deutsche unterrichten ihre sprache im auslande, wo sie auch der deutschen kultur eine bahn brechen, zur vollen zufriedenheit der ausländer, die sich dadurch die deutsche sprache besser aneignen. Mir scheint, die einwendungen prof. Hartmanns beruhen nicht auf streng wissenschaftlicher basis; es dünkt mir vielmehr, wie hie und da zwischen den zeilen zu lesen steht, dass parteilichkeit im spiele ist. Die befürchtung, dass die anstellung ausländischer lehrer „die autorität der deutschen neuphilologen in den augen mancher schüler und eltern“ vermindern und „die deutschen neuphilologen zu lehrern zweiter klasse degradiren“ werde, verstärkt meine vermutung, zumal wenn man bedenkt, wie sich prof. Hartmann s. z. der veranstaltung von ferienkursen in Sachsen entgegenstellte.

Wohl steckt etwas wahres in den obigen befürchtungen. Ich glaube jedoch, dass der anstellung ausländischer lehrer kein pädagogisches hindernis im wege stünde, wenn man eine einteilung des unterrichtes vornähme, bei welcher der ausländer und der deutsche neuphilolog sich gegenseitig ergänzen, etwa wie an den universitäten, wo die aufgabe des professors durch die des lektors nicht gehindert, sondern gefördert wird.

Auch der vorschlag, einen ausländischen lehrer zur verfügung der deutschen neusprachler zu stellen, scheint mir den schülern selbst wenig nutzen zu bringen; ausserdem würde dieses palliativ die obenerwähnten befürchtungen nicht beseitigen und könnte leicht zu reibungen zwischen den lehrern führen.

Trotz der hohen, unleugbaren verdienste, die sich prof. Hartmann durch seine rege thätigkeit um den neusprachlichen unterricht erworben hat, nehme ich keinen anstand, die von ihm allein zu gunsten der neuphilologen und vielleicht zum schaden der schüler eingeschlagene richtung zu missbilligen; denn der schulmann soll sich nicht fragen: was wird man von uns denken? sondern: wie ist es mit dem unterrichte unserer schüler am besten bestellt?

Leipzig.

ROMEO LOVERA.

HERRN R. LOVERA ZUR ANTWORT.

Dass ein ausländer für die verwendung ausländischer neuphilologen als sprachlehrer in deutschen schulen eintritt, ist im interesse der allseitigen beleuchtung der frage durchaus in der ordnung, und man muss der redaktion dank dafür wissen, dass sie auch diese seite zu worte kommen lässt. Ich denke selbstverständlich nicht daran, herrn Loveras urteil als parteiisch zurückzuweisen, weil es das eines ausländers ist, möchte aber auch andrerseits beanspruchen, dass der deutsche neuphilolog, der das

deutsche system aus überzeugung billigt, nicht seinerseits mit dem vorwurfe der parteilichkeit belastet wird. Der satz, mit dem herr Lovera schliesst: Wie ist es mit dem unterrichte unserer schüler am besten bestellt? muss ganz gewiss den ausgangspunkt der ganzen kontroverse bilden, darüber bin ich mit dem verfasser des vorstehenden artikels ganz einig. Eben darauf, dass ich mir diese frage stellte, beruhte meine ablehnung des budapester vorschlags. Herr Lovera ist sehr im irrtum, wenn er meint, diesem satze den angeblich für mein in erster linie massgebenden gegenüberstellen zu sollen: Was wird man von uns denken? Was die öffentliche meinung von den lehrern denkt, ist an sich ganz und gar nicht gleichgiltig. Ihr wirken im unterrichte wird dadurch gehoben oder gedrückt, denn in irgend einer form sickert das, was die erwachsenen denken, schliesslich auch in die köpfe der schüler, und das verhältnis derselben zum lehrer, mithin auch der erfolg des unterrichts, wird dadurch sehr nachdrücklich beeinflusst. Es würde ganz und gar nicht gut um den neusprachlichen unterricht bestellt sein, wenn sich im publikum die meinung festsetzen könnte, dass die deutschen vertreter desselben ihrer aufgabe nicht gewachsen wären. Die meinung möchte noch so unbegründet sein, sie würde doch schädlich wirken, denn, wie schon das alte sprichwort sagt: *quand tout le monde a tort, tout le monde a raison*. Man nimmt also nur das interesse des unterrichts wahr, wenn man nicht wünscht, dass die autorität der lehrer durch falsche massnahmen beeinträchtigt werde.

Offen gestanden hätte ich von der entgegnung eines in Deutschland ansässigen ausländers etwas anderes erwartet, als was herr Lovera gibt. Er greift aus meinem aufsatze vor allem die persönliche erinnerung heraus, durch die ich die auffassung zu stützen suchte, dass es im neusprachlichen unterrichte nicht allein auf das sprachliche können des lehrers ankommt. Für das, was ich sagen wollte, reichte aber jene persönliche beobachtung völlig aus, denn der französische lehrer, auf den ich mich bezog, war ebenso sehr fachmann wie der deutsche und wirkte seit langer zeit an der betreffenden schule. Wenn sein unterricht doch nicht den erfolg hatte, den man nach seiner mustergiltigen verwendung der französischen sprache hätte annehmen können, so geht daraus allerdings hervor, dass das gelingen im fremdsprachlichen unterricht auch noch von anderen faktoren abhängt. Freilich ist dies nur ein einziges beispiel und hat darum nicht ganz beweiskraft, aber ein einzelner wird bei dieser frage kaum in der lage sein, mit einem umfassenden empirischen beweismaterial aufzutreten. Welcher privatmann könnte wohl hier eine enquête veranstalten, die sich schliesslich doch auf eine reihe von staaten erstrecken müsste? Herr Lovera verfügt über ein solches material ebensowenig wie ich, denn was er über die angeblichen ergebnisse des von ausländern in den alten staaten und anderen teilen Osteuropas erteilten fremdsprachlichen unterrichts sagt, kann einen wirklich beweiskräftigen charakter doch wohl nicht beanspruchen. Die dortigen verhältnisse entziehen sich einer genaueren kenntnis und können daher hier nicht gut in frage kommen.

Anstatt die von mir mitgeteilte beobachtung anzugreifen, hätte herr Lovera besser daran gethan, sich gegen den eigentlichen kern meiner ausführung zu wenden, der auf s. 375 unten bis s. 376 enthalten ist. Da er aber gerade darauf nicht eingeht, so möge hier nochmals in kürze hervorgehoben werden, worauf es vor allem ankommt. Der deutsche lehrer der neueren sprachen in deutschen schulen verdient deshalb den vorzug vor dem ausländer, weil er dem standpunkte des lernenden deutschen schülers ganz natürlich ein weit grösseres mass des verständnisses entgegenbringt als der ausländer. Das gilt sowohl für das sprachliche gebiet als für das allgemeine geistige gebiet. Den prozess des erlernens der fremden sprachen hat der deutsche lehrer selbst an sich durchgemacht und weiss daher die schwierigkeiten, mit denen der deutsche schüler zu ringen hat, viel besser zu würdigen als der ausländer. Und ebenso hat er als deutscher eine weit engere fühlung mit dem ganzen gefühle und gemütsleben seiner schüler und wird von dieser unersetzlichen grundlage aus die disziplin viel leichter handhaben können als der ausländer. In beiderlei hinsicht stehen ihm anknüpfungspunkte mannigfacher art zu gebote, an die der ausländer in der regel gar nicht denken kann, und darum wird seine einwirkung auf die schüler ungleich tiefer geben. Das sind gesichtspunkte, die mit parteilichkeit und anderen subjektiven stimmungen gar nichts zu thun haben, sie vor allem musste herr Lovera als unrichtig nachweisen, wenn er anhänger für seine auffassung gewinnen will. In Deutschland freilich dürfte er damit kein glück haben, das kann man wohl sagen, auch ohne eine besondere umfrage gehalten zu haben. Die ganze entwicklung unseres neusprachlichen unterrichts wie unseres öffentlichen schulwesens überhaupt spricht zu deutlich gegen die vorgeschlagene neuerung, als dass diese irgendwelche aussicht auf allgemeine zustimmung haben könnte.

Auch anderwärts scheint man übrigens von der verwendung ausländischer lehrer im neusprachlichen unterrichte mehr und mehr zurückzukommen. Ich denke hier namentlich an England, und gerade dort lassen sich die verhältnisse doch noch etwas besser übersehen und beurteilen als in den Balkanstaaten. Die leiterin einer grossen öffentlichen Mädchenschule schrieb unlängst nach Deutschland: *Fewer and fewer of our public schools have foreign mistresses, — we are learning a lesson from Germany.* Und ganz übereinstimmend damit liest man in dem 3. bände der *Special Reports of the Educational Department* in dem von Fabian Ware verfassten abschnitte *The Teacher of Modern Languages in Prussian Secondary Schools* s. 25: *Many Germans have taught their own and other tongues in our Schools and have returned to their country as teachers of English. It is now yearly becoming more difficult for them to obtain these posts in England.* Gerade aus anlass meines von herrn Lovera beanstandeten aufsatzes ist mir mehrfach von England mitgeteilt worden, dass Mr. Welldons anschauung über die zweckmässigkeit der verwendung ausländischer lehrer im fremdsprachlichen unterrichte durchaus nicht die allgemeine ansicht der englischen lehrerkreise ausdrückt, und dass bereits eine unverkennbar zu-

nehmende strömung gegen das bisher dort weit verbreitete system eingesetzt hat, eine strömung, die besonders stark in der jüngeren neuphilologengeneration auftritt. Ein sehr kompetenter engländer schrieb mir sogar, es sei seine überzeugung, dass der ganze erfolg des neusprachlichen unterrichts in Deutschland bedingt sei durch die ausschliessliche verwendung deutscher lehrer. Wenn also Edmond Demolins in seinem vielbesprochenen buche *L'École nouvelle* unter berufung auf englische erfahrungen das system der ausländischen sprachlehrer für das allein richtige erklärt, so steht er damit im grunde auf einem veralteten standpunkt, und man muss sehr bezweifeln, dass er damit in der musterschule, die er zu michaeli 1899 zu eröffnen gedenkt, glück haben wird.

Der eben erst zitierte Fabian Ware, der 1897/98 im auftrage des *Educational Department* Deutschland bereiste und auf grund seiner enquête den erwähnten bericht verfasst hat, beiläufig bemerkt, ein sehr interessantes und wertvolles seitenstück zu Mary Brebners reisebericht, hat als engländer gerade der vorliegenden frage, wie begreiflich, sein besonderes augenmerk gewidmet und bei allen hervorragenden vertretern des neusprachlichen unterrichts, mit denen er in berührung gekommen, erkundigungen darüber eingelesen, wie sie die von ausländischen sprachlehrern erzielten unterrichtsergebnisse beurteilten. *One and all*, sagt F. Ware hierüber, *assured me that the German teacher was able to arrive at better results in every respect. Among those consulted I need only mention Geheimrat W. Münch and Regierungs- und Schulrat S. Waetzoldt, who have had every opportunity of observing the teaching of modern languages in all grades of the profession.* Aus der theoretischen ausführung F. Wares, die sich wesentlich mit meinem eigenen standpunkte deckt, möge hier als besonders bemerkenswert die folgende stelle angeführt werden: *It is of course admitted that it is impossible for any German to possess the same command of foreign pronunciation, intonation and idiom as the foreigner, though the attainment of this command must be the ideal of every teacher. So that the foreigner may be said in these three respects to stand on the summit of perfection. But he very soon discovers that it is useless to attempt to bring his pupils up to the same level, and so sets up a false standard, which he considers good enough for the German pupils, and the highest that, in his opinion, they can reach. Now the standard of the German teacher is perfection, and, though he may have fallen short of it himself, experience has proved that, in his unceasing endeavours to rise to it, he raises his pupils above that false standard invented by the foreigner.* Und ebenda weiter unten: *The German teacher of modern languages in higher schools cannot raise his pupils to the summit of perfection, but then German educationists have grasped the fact that it is not requisite that he should do so, and in this show a more practical appreciation of the function of the secondary school than their English fellows.— Qui trop embrasse, mal étreint.* Alles ist sehr richtig und treffend gesagt, und ich sehe darin eine wertvolle bestätigung meiner eigenen ansicht.

Was den von mir ausgesprochenen vorschlag betrifft, den neusprachlichen lehrern einer stadt einen gebildeten ausländer zur verfügung zu stellen, so wird er von herrn Lovera als nicht zweckmässig abgelehnt, ohne dass er freilich durchschlagende argumente dagegen vorbringen könnte. Ich kann sagen, dass dieser vorschlag mir lebhafte zustimmung von den verschiedensten seiten her zugeführt hat, und aus s. 17 des Wareschen bericht es sehe ich, dass er auch schon anderwärts gemacht worden ist. Er drängt sich eben geradezu auf. Ein kollege, der mir darüber schrieb, bemerkte dazu, dass für mehrere kleinere städte sehr gut ein *itinerant master* angestellt werden könnte. Gewiss würde das im zeitalter des dampfes sehr wohl möglich sein, wenn nur einmal erst die nötigen geldmittel für den zweck vorhanden sind. Wirken wir aber, ein jeder an seinem teile, dass wir die öffentliche meinung und vor allem die massgebenden behörden von der berechtigung unserer wünsche überzeugen, so wird dies und noch manches andere sicher erreicht werden. Die so zahlreichen neuphilologischen organisationen, die wir in Deutschland besitzen, und die uns einen erheblichen vorsprung vor den fachgenossen in Frankreich und England geben, könnten hier gerade treffliche dienste leisten und würden sich ein grosses verdienst erwerben, wenn sie dieses ziel in angriff nähmen.¹

Leipzig.

K. A. MARTIN HARTMANN.

DIE VERWENDUNG VON BILDERN ZU SPRECHÜBUNGEN.

Die nachstehenden briefe schickt uns herr obl. von Roden im einverständnis mit herrn dir. F. Schmidt mit dem wunsche zu, sie in den *N. Spr.* gedruckt zu sehen. Wir kommen diesem wunsche hiermit nach.

D. red.

Sehr geehrter herr kollege!

Auf der ersten seite Ihrer kürzlich erschienenen schrift über die verwendung von bildern zu französischen und englischen sprechübungen findet sich eine stelle, die mich veranlasst, Sie mit diesen zeilen zu belästigen. Es heisst dort: „Neben den begeisterten anhängern fehlt es jedoch auch nicht an weniger freudigen nachahmern, welche mit stärkeren oder gelinderen zweifeln an diese seltsame, etwas abenteuerlich scheinende, *mit mehr als nütigem geschrei aufgedrungene sache* herangehen etc.“ Vorstehende worte werden von jedem leser so verstanden werden, als ob ich mit lautem geschrei auf die in meinem buche dargestellte methode hingewiesen hätte.

¹ Eine erste hier in Frankfurt versuchte anregung hat zunächst keinen erfolg gehabt. Während aber bisher für pädagogische studien u. ä. die stadt m. 2000 jährlich gewährte — m. 2000 für 6 monate ausland und m. 1000 zur unterstützung praktischer neusprachlicher kurse hier —, ist diese summe jetzt auf m. 6000 erhöht, die allerdings nicht für die neueren sprachen allein, sondern für pädagogische studien überhaupt bestimmt sind, also der gesamten lehrerschaft zu gute kommen.

F. D.

Ich habe aber ausser dem auch von Ihnen erwähnten aufsatze in den *Lehrproben und lehrgängen* über mein verfahren nichts geschrieben, und der erwähnte aufsatz ist, wie eine auf meinen wunsch aufgenommene bemerkung angibt, auf nachdrückliches ersuchen des herausgebers von mir eingesandt worden. Auch von der verlagshandlung ist eine besondere, von dem geschäftsgebrauch abweichende reklame für das französische und englische lehrbuch nicht gemacht worden. Die oben angeführten worte können sich daher weder auf die verfasser (denn mein mitarbeiter hat, soviel ich weiss, auch nicht ins horn gestossen) noch auf die verleger beziehen. Vielleicht haben Sie gelegenheit, an irgend einer stelle dem missverständnis, das leicht entstehen kann, vorzubeugen. Im übrigen verfehle ich nicht, Ihnen für die ehrenvolle besprechung meiner beiden bücher verbindlichst zu danken.

Hochachtungsvoll

Hanau, 1. dezember 1898.

F. SCHMIDT.

*

Elberfeld, 3. dezember 1898.

Hochgeehrter herr direktor!

Auf Ihr gefälliges schreiben beeile ich mich, Ihnen zu antworten, dass ich beim niederschreiben der von Ihnen angezogenen stelle auf s. 1 meiner schrift über die *Verwendung von bildern* etc. nicht im entferntesten daran gedacht habe, dass Sie oder Ihr geschätzter mitarbeiter irgendwelches geschrei; am wenigsten ein aufdringliches, von der von Ihnen zuerst mit grossem erfolge angewandten methode gemacht hätten. Ich habe mich vielmehr dabei nur in den geist solcher, auch nach Münch noch immer zahlreicher kollegen versetzt, die auf neuerungen schlecht zu sprechen sind und sie als unnötig und lästig ganz abweisen.

Äusserungen, als ob zu viel wesen aus sprech- und sprachübungen mit anschluss an bilder gemacht und mit grossem geschrei dafür eingetreten werde, habe ich persönlich wiederholt gehört, und sie sind mir auch sonst bekannt geworden, jedoch nie in dem sinne, als ob dergleichen von Ihnen oder herrn dr. Rossmann ausgegangen wäre. Ebensowenig ist mir in den sinn gekommen, der verlagsbuchhandlung irgendwelche dahingehende vorwürfe zu machen.

Übrigens habe ich den anfang meiner schrift noch einmal genau durchgelesen, kann aber nicht finden, dass das, was Sie befürchten, herausgelesen werden *müsste*, wenn ich auch die möglichkeit, dass es hier und da, namentlich bei flüchtigem lesen, geschehen *könnte*, nicht abstreiten kann.

Um die sache für alle fälle richtig zu stellen, will ich mich gern an die schriftleitung der *Neueren Sprachen* mit dem ansuchen wenden, eine darauf bezügliche bemerkung aufzunehmen.

Da ich aber auch meinerseits nicht den anschein erwecken möchte, als ob ich dadurch reklame für mein bescheidenes schriftchen machen möchte, so bitte ich Sie um die erlaubnis, Ihren werten brief nebst einer abschrift dieser meiner erwidern an genannter stelle mit der bitte um abdruck

beider einsenden zu dürfen. Damit würde wohl der zweck Ihres schreibens auch am besten erreicht werden. Sollten Sie damit jedoch nicht einverstanden sein, so darf ich wohl auf gefällige nachricht rechnen.

Dass ich sowohl Ihrem aufsatze in den *Lehrbüchern und lehrproben*, wie auch namentlich Ihren lehrbüchern die weiteste verbreitung wünsche, brauche ich wohl an dieser stelle nicht noch eigens hervorzuheben.

Hochachtungsvoll ergebenst

A. v. RODEN.

KRON CONTRA STIER.¹

Herr G. Stier sucht im vorigen heft der *N. Spr.* nachzuweisen, er habe bei der abfassung seiner *Causeries françaises* meinen *Petit Parisien* nicht benutzt, im gegenteil sei die ganze arbeit sein eigenstes geisteserzeugnis. Ich persönlich muss seine beweisführung für misslungen halten; wie andere, unbefangene leser der *N. Spr.* darüber denken, bleibe dahingestellt. Jedenfalls dürfte für die richtigkeit meiner annahme u. a. wohl die thatsache sprechen, dass in den drei beurteilungen, die bisher in unsern fachzeitschriften über Stiers *Causeries* erschienen sind (nämlich *Zeitschrift für lateinlose höhere schulen*, *Südwestdeutsche schulblätter*, *Zs. f. weibl. bildung*), dem vf. der *C.* auf grund zahlreicher beweisstellen ebenfalls der vorwurf gemacht wird, er habe meinen *P. P.* als vorbild und quelle benutzt.

Die tonart, die herr Stier in seiner *zwölf volle seiten* umfassenden „entgegnung“ auf meine rein sachliche festnagelung hin anzuschlagen beliebt, lehne ich ab; sie ist kennzeichnend für seine kampfesweise. Im anschluss an einige — längst erledigte — beanstandungen, die an der I. und 3. auflage meines *P. P.* von Sarrazin bzw. Aymeric gemacht wurden, und die herr Stier nochmals aufwärmt, ohne aber selbst etwas wesentlich neues dazu beizubringen, ergeht sich der vf. der *C.* in allerhand *persönlichen ausfällen* gegen meine wissenschaftlichen leistungen und meine befähigung (u. a. ss. 607. 608. 609. 610. 614. 615). Seine giftigen pfeile prallen indes an mir ab, denn bedeutendere männer als herr Stier haben sich in recht schmeichelter weise über die von herrn Stier an mir bemängelten eigenschaften geäußert. — Als glänzenden gegenpart verfehlt herr Stier sodann nicht, *sich selbst kräftig zu beräuchern* (u. a. ss. 606. 609. 610. 611. 612. 615 unten, 616), und zwar in einer form, die dem wohlwollendsten leser günstigsten falls ein mitleidiges lächeln abnötigt (man vgl. z. b. die namenliste s. 606!). — Die *gründe* endlich, mit denen herr Stier meine einzelnen vorhaltungen zu entkräften und sich rein zu waschen sucht, erscheinen

¹ Nur mit widerstreben nehmen wir die fortsetzung des von beiden seiten erregt geführten streites in unsere zeitschrift auf. Herrn Stier stellen wir den gleichen raum für eine noch gewünschte erwidern zur verfügung, müssen aber von weiteren veröffentlichungen dieser art absehen. Eine besprechung des Stierschen buches hoffen wir im nächsten hefte zu bringen.

D. red.

wirklich zu schülerhaft, um ernst genommen zu werden. Gründe sind es eben nicht, sondern krampfhaft herbeigeholte sophistereien und effekt-haschende zahlenkunststückchen, verlegene ironisirungen, unerwiesene subjektive behauptungen, kurz dinge, die meine im vorigen hefte aufgestellten behauptungen in keiner weise widerlegen und überdies nicht verdienen, dass man sich ernstlich mit ihnen beschäftigt!

Herrn Stiers abfälliges urteil über meinen *P. P.* wundert mich kaum. Es hat indes nichts zu bedeuten gegenüber den sehr zahlreichen, durchgehends ungemein anerkennenden gutachten, die über meinem *P. P.* in unseren sämtlichen ernstesten kritischen fachorganen von sachkundiger feder abgegeben worden sind, ganz zu schweigen von hunderten von briefen, in denen bekannte wie unbekante, fachleute wie laien des in- und auslandes mir ihre volle anerkennung *unaufgefordert* zu zollen sich gedrängt fühlten; es sind darunter die allerersten namen unseres fachs vertreten. Freilich, von den blättern, die herr Stier s. 609—10 aufzählt, hat sich — soviel mir bekannt — unter den kritischen organen nur die nr. 2 (*Leipziger Handelsakademie*) mit meinem büchlein befasst, und zwar ebenfalls in überaus lobender weise. Wenn herr Stier s. 615—16 behauptet, meine darstellung sei „entsetzlich trocken und nüchtern“, „etwas öderes“ könne er sich „nicht vorstellen“, bei behandlung meines *P. P.* in den oberklassen müssten „schüler wie lehrer vor langeweile umkommen“, so schlägt das den zahllosen gegenteiligen auslassungen der fachwelt geradezu ins gesicht! Die „krassen fehler“ (s. 608) und „versündigungen an der sprache“ (s. 609), die ich begangen haben soll, nehme ich mit vergnügen auf mich.

Als ein eigenartiges „zartgefühl“ (s. 616) muss es erscheinen, dass herr Stier die erwähnung meines *P. P.* unterliess, „um den herrn (mich) nicht zu kränken“.

Im vorletzten absatz seiner „entgegnung“ er bietet sich herr Stier zur kostenfreien übersendung eines geschenke exemplars an alle interessenten, um damit zu beweisen, dass das geschäftsinteresse bei ihm nicht vorwiege. — — —

Den „konsequenzen“, auf die herr Stier in seinem schlusspassus anspielt, sehe ich in aller seelenruhe entgegen.

Strassburg i. E.

Dr. R. Kron.

ERWIDERUNG.

Wenn Kron einen neuen artikel schreiben *musste*, so hätte er den beweis erbringen sollen für seine behauptung, meine *C.* enthielten faules französisch, ungebräuchliche wendungen, schriftstellerjargon etc.; statt dessen bringt er nur phrasen, schimpfereien und selbstberäucherung; *nicht eine einzige meiner behauptungen ist widerlegt worden*. Das einzig neue ist die erwähnung von drei zeitschriften, die gegen mich zeugen sollen. Zwei dieser kritiken oder vielmehr „angriffe“ gingen meinem verleger zu. — Kritiken sind es nicht, denn eine unparteiische besprechung muss auch das gute einer arbeit erwähnen. In einem dieser angriffe wird auf zwei sätze mit *patins* und *neige* hingewiesen. Es sind dies wohl: *Ceux qui ne savent*

pas patiner etc. und *Les enfants font etc.* (P. P.² 78; C. 175). Diese soll ich dem P. P. entlehnt haben. — Sie sind jedoch aus meinem *Lehrbuch für höhere Mädchenschulen* teil IV, lekt. I genommen; erschienen 1896. — P. P. auß. 3 ist 1897 erschienen. Ich betone dies etwaigen neuen angriffen gegenüber. Wenn sich solche ähnliche sätze in zwei büchern finden, die gar nichts miteinander gemein haben, wieviel mehr können, ja *müssen* sie in büchern vorkommen, die denselben stoff behandeln? *Das hat Kron ja selbst zugegeben!!* Es wird auch auf den satz mit *médecin* verwiesen; wohl: *Ses heures (de consultation) etc.* (P. P.² 40; C. 74). Ich habe bereits in meiner entgegnung gesagt, dass dieser satz aus meiner *Sprechschule* stammt, s. 24 nr. 12. Auf die andern angezogenen sätze brauche ich nicht einzugehen; *nicht ein einziger* enthält einen gedanken, *der Krons geistiges eigentum ist*; wie lange z. b. rundreisebillets gelten, dass herren *parasols* und damen *ombrelles* tragen etc., weiss jeder mensch; und dass ich diese „grossartigen“ gedanken französisch ausdrücken kann, bezweifelt wohl niemand. Mir kommen diese behauptungen einfach komisch vor. Um aber in zukunft solchen „seltsamen“ angriffen nicht ausgesetzt zu sein, um jeden künftigen federkrieg zu vermeiden, werde ich bei meiner zweiten auflage diese sätze umarbeiten, sätze, die erst durch Kronschen geist leben bekamen!! Es heisst in dem einen angriff: „Die *Sprechschule* ist weiter nichts als eine sehr reichhaltige sammlung von einzelnen wörtern und wendungen ... es ist aber noch keine spur von dem Kronschen geist, der solchem phrasenkörper erst leben einhaucht.“ — Wer lacht da? — *Faust* war es! —

In demselben angriff wird behauptet, ich habe P. P.² benutzt, denn der Kronsche fehler *demande l'âge à une personne* sei von mir mit herüber genommen. Nein!! Beweis: *On demande l'âge* (besser *son âge*) *à une personne*, wenn man die person, mit der man spricht, nach ihrem alter fragt: *Quel âge avez-vous?* — *On demande l'âge d'une personne*, wenn man sich nach dem alter einer dritten person erkundigt: *Quel âge a-t-il?* Da ich in meinen C. s. 78 nur die frage gebe: *Quel âge avez-vous?* (as-tu?), so durfte und konnte ich nicht sagen: *demande l'âge d'une personne*. Also auch mit dieser behauptung ist es nichts. Ich habe auf die angriffe in den beiden zeitschriften *nicht* geantwortet, da ich *besseres* zu thun habe. Wenn der „Kronsche geist“ nicht zur ruhe kommen kann, mag er weiter spuken, obgleich er besser thäte, grammatik zu studiren.

Schlusswort: Wenn Kron die versündigungen, die er an der sprache begangen *hat* (nicht *haben soll*), „mit vergnügen“ auf sich nimmt, so beweist das eben, dass die geistige epidermis der menschen verschieden dick ist. Die besitzer des P. P. werden aber durch seine äusserung keine hohe meinung von Kronscher gewissenhaftigkeit beim arbeiten bekommen.

Friedenau-Berlin.

GEORG STIER.

GENERAL LIBRARY
UNIV. OF MICH.
MAR 25 1899

DIE
NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON



WILHELM VIETOR.

**VI. BAND (PHONETISCHE STUDIEN, NEUE FOLGE, BAND XII).
10. HEFT, FEBRUAR-MÄRZ 1899.**

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT, 9 EAST 16th STR.
1898/99.

 **Jährlich 40 Bogen in 10 Heften. Preis des Jahrgangs M. 12.** 

Diesem Hefte liegen bei Prospekte von R. Gaertner's Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder) in Berlin und Ed. Hölzel's Verlag in Wien.
Auf dieselben sei besonders hingewiesen.

Inhalt.

Die internationale schülerkorrespondenz. Von J. BLOCK in Elbing .
Das französische theater der gegenwart. Von A. BRUNNEMANN in Dresden

BERICHTE.

Ein aufenthalt im ausland. (Schluss.) Von OSKAR THIERGEN in Dresden
Bericht über das II. vereinsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen. Von A. BEYER in Bremen

BESPRECHUNGEN.

Georg Stier, *Französische syntax.* Mit berücksichtigung der älteren sprache.
M. Reuter, *Zusammenhängende stücke zur einübung französischer regeln* stufenweise geordnet. Für höhere lehranstalten. Dritte, vermehrte und verbesserte auflage der 75 stücke. Von RÖTTGER in Berlin

VERMISCHTES.

Die wiener reform-thesen. Von G. WENDT in Hamburg
Die reform in Hessen-Nassau. Von dr. HARNISCH in Kassel und der red.
Noch einmal zur frage der anstellung ausländischer lehrer an deutschen schulen. Von ROMEO LOVERA in Leipzig
Herrn R. Lovera zur Antwort. Von K. A. M. HARTMANN in Leipzig
Die verwendung von bildern zu sprechübungen. Von F. SCHMIDT in Hanau und A. v. RODEN in Elberfeld
Kron contra Stier. Von dr. R. KRON in Strassburg
Entgegnung. Von GEORG STIER in Friedenau-Berlin

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre adresse anzugeben.

Nicht nur besprechungen von lehrbüchern und schulausgaben sondern **alle** auf den neusprachlichen schulunterricht bezüglichen wolle man an

direktor Dörr in Frankfurt a. M. - Bockenheimer,
alle sendungen aus Amerika an
professor Rambeau, Johns Hopkins University, Baltimore Md.
adressiren.

Ein general-register zu bd. I—VI im umfange von 1—2 bogen liche dem s. z. zu den *Phonetischen Studien* bd. I—VI herausgegeben wird binnen kurzem erscheinen.

GENERAL-REGISTER

ZU DEN

NEUEREN SPRACHEN

(BAND I—VI)

HERAUSGEGEBEN VON **WILHELM VIETOR.**

VON

WILLY SCHOBER.



Marburg.

N. G. ELWERTSCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

1899.

1

2

(Die namen der *mitarbeiter* sind im druck hervorgehoben.)

- A**, sa prononciation, IV, bbl., 22.
ABECK, dr., 32. versammlung rhein. schulmänner in Köln, III, 89.
Abiturientenexamen in Finland, II, 49, 102.
Absolutorialaufgaben, übersetzung der — aus der franz. und engl. sprache an den humanist. gymnasien, realgymnasien und realschulen Bayerns (Steuerwald), rez. I, 235.
ACKERKNECHT, J., Cours de vacances de l'Alliance française, V, 410; Die bindung im franz. unterricht, III, 393; Zum bericht über den karlsruher neuphilologentag, II, 252.
ANNERT, E., 8. allg. deutscher neuphilologentag in Wien, VI, 247.
Al nuovo grande vocabulario della Crusca Note di G. L. P., rez. V, 349.
Alge, S., Leitfaden für den ersten unterricht im franz., rez. V, 339.
Alliance française III, 256; V, 294, 410.
Alt- und neuengl., III, 62.
Altfranz. und neufranz., II, 491.
America, English in, II, 443, 520; „Neue methode“ in, I, 496; Neuere sprachen in, IV, 596; Orthographie-reform IV, 61.
Amerikanische schule, IV, 192.
Amerikanische schulzeitschrift, IV, 127.
Amerikanische studentensprache, IV, 127.
Amerikanisches, II, 53, 596.
An die neuphilolog. vereine Deutschlands und Deutsch-Österreichs, VI, 459.
ANDERSIN, H., Rez. (Schenck) II, 417.
Anfangsunterricht, engl., zur methode des (Fick), rez. II, 488.
Anfangsunterricht, lautschulung im, II, 65, 136.
Anfrage, von M. Hartmann, V, 296.
Anglia: Beiblatt, ed. M. F. Mann, rez. II, 39.
Anleitung, methodische, für den Anschauungsunterricht (Wilke), rez. VI, 74.
Anleitung, method., für den franz. Unterricht an höh. mädchenschulen (Ohlert), rez. V, 491.
Anleitung, method., zum unterricht im franz. (Ohlert), rez. IV, 502; rez. V, 197.
Anleitung zum studium der franz. philologie (Koschwitz), rez. VI, 66.
Anleitung zur erlernung der franz. umgangssprache auf grund der anschauung (Hano), rez. II, 92.
Anschauung im engl. unterricht, VI, 88.
Anschauung im neusprachl. unterricht (Hartmann), rez. VI, 153.
Anschauungsmethode im franz. unterrichte, beobachtungen u. erfahrungen auf dem gebiete der (Lange), rez. VI, 153.
Anschauungsunterricht, engl. wandbilder, I, 194.
Anschauungsunterricht, fremdsprachl., IV, 509.
Anschauungsunterricht, fremdsprachl., hilfsmittel, I, 510, 558.
Anschauungsunterricht im engl. und franz., IV, 138.

- Anschauungsunterricht im französ. (Wilke-Dénervaud), rez. VI, 74.
- Anschauungsunterricht, method. anleitung für den (Wilke), rez. VI, 74.
- Ansichten, engl., IV, 64.
- Antireformstimmen, III, 508.
- Anträge des berichterstatters für die kanonfrage, angenommen auf dem neuphilologentage zu Wien, VI, 439.
- Antwort¹, herrn R. Lovera zur, VI, 666; von A. Beyer, II, 497; von A. Gundlach, IV, 188; von Römer, II, 385; von Wähmer, VI, 85; von Wähmer, V, 438.
- ARAUJO, dr. F., l'enseignement linguistique en Espagne, I, 41; Recherches sur la phonétique espagnole, I, bbl., 37; Rez. (Lenz) II, 97.
- Arcaubeau, E. L. und Köhler, dr. K., Franz. Lesebuch für die mittleren klassen höh. lehranstalten, rez. IV, 601.
- ARONSTEIN, PH., Die entwicklung der höheren knabenschulen in England, IV, 457, 513, 577; England um die mitte des 18. jahrhunderts, III, 216, 288, 341.
- Artikulations- und hörübungen (Klinghardt), rez. V, 199.
- Association, Modern Language, I, 282, 599; II, 60.
- Association Phonétique, IV, 59, 616.
- ATKINSON, H. W., Methods of mouth-mapping, VI, 494.
- Auerbach, prof., on phonetics, II, 309.
- Aufenthalt im ausland, I, 196, 244, 308, 372, 500, 600; II, 192, 324; III, 64, 192; IV, 127; V, 64, 104, 232, 576; VI, 79.
- Aufenthalt im ausland, ein, VI, 572, 638.
- Aufforderung, II, 191.
- Aufklärung, zur, II, 259.
- Augier-Sandeau: Le Gendre de Monsieur Poirier, ed J. V. Sarrazin, rez. II, 579.
- Ausbildung, praktische, der neuphilologen, städtische mittel dazu, IV, 62.
- Auskunftsbureau, französ.-engl., in Paris, II, 599.
- Ausland, aufenthalt im, I, 196, 244, 308, 372, 500, 600; II, 192, 324; III, 64, 192; IV, 127; V, 64, 104, 232, 576; VI, 79.
- Ausland, ein aufenthalt im ausland, VI, 572, 638.
- Ausland, neuphilologen im, I, 64, 132.
- Ausland, Pensionsadressen, III, 253.
- Ausländische lehrer, ihre anstellung an deutschen schulen, VI, 372.
- Auslandsadressen, IV, 449, 512.
- Auslandsreisen, IV, 615.
- Aussprache des deutschen, leichtfassliche regeln für die (Erbe), rez. I, 538.
- Aussprache des franz. in den preuss. schulen, V, 431.
- Aussprache, die stellung der, im fremdsprachlichen unterrichte (Weber), rez. I, 474.
- Aussprache, franz., einübung unter verwertung eines liedes, I, 501.
- Australia, Modern languages in, I, 101.
- Auswahl franz. gedichte (Stiehler), rez. VI, 425.
- Auteurs français bd. V, rez. I, 296.
- Babbitt, E. H., Common Sense in teaching Modern Languages, rez. IV, 119.
- Bacon-frage, III, 191.
- Baden, aus, I, 217.
- Badisches staatsexamen, III, 388.
- Bangert, W., fibel für den ersten sprech-, lese- und schreibunterricht, rez. III, 376.
- BANNER, dr. M., Die neuesten strömungen auf dem gebiete der modernen philologie und die daraus sich ergebende reform von studium und vorbildung, II, 211; Erklärung, II, 385.

- Banner, dr. M., Französ. lese- und übungsbuch I. kurs, rez. I, 124; 2. kurs, rez. II, 44; Pädagog. aphorismen und aufsätze, rez. V, 417.
- Bannersche vortrag, II, 254.
- Barclay, John, V, 244, 310.
- BARNSTORFF, E. H., Erwiderung, II, 496.
- Barnstorff, E. H., Lehr- und lesebuch der engl. sprache, rez. II, 363.
- Bauer, J., Link, dr. Th. und Ullrich, dr. A., Materialien zum übersetzen aus dem deutschen ins franz., rez. IV, 243.
- Bayern, neusprachl. reform, VI, 545.
- Beaux, Th. de und Glauser, Ch., Franz. lese- und übungsbuch, I. stufe, rez. IV, 565.
- Beaux, Th. de, Französ. lese- und übungsbuch, II. stufe, rez. VI, 533.
- Beck, F., Franz. grammatik für humanist. gymnasien, rez. V, 495; Französ. vokabular für gymnasien, rez. V, 495; Übungs- und lesebuch zur franz. grammatik für humanist. gymnasien, I. teil, rez. V, 495.
- BECKMANN, N., Zur frage von den vokalklängen, II, bbl., 37.
- BEEK, T. H. DE, Sprachunterrichtliches aus Holland, I, 187.
- BEHRENS, W., Neusprachl. aus einem volksschullehrerverein, III, 389.
- Belfort, le français du territoire de —, V, 13.
- Belgien, neusprachl. unterricht in, I, 596.
- Bemerkung der red., II, 192, 260.
- Bemerkung des rezensenten, von R. Lovera, IV, 613.
- Bemerkung, von H. Klinghardt, IV, 190.
- Berichtigung, I, 600; II, 112.
- Berichtigung N. Spr. V, 436, dazu V, 576.
- Berichtigung zu bd. II, heft 9/10, III, 64.
- Berichtigungen zu II, 476—482, II, 600.
- Berlin, engl. ferienkurs, 1895, III, 536.
- Berliner schreibung, IV, 510.
- Berliner schüler, ihre aussprache der fremden sprachen, II, 109.
- Berlitz in Russland, IV, 169.
- BERNARD, E., Zu den verhandlungen des 6. neuphilologentages, III, 54; Rez. (ausgew. novellen von Fr. Coppée, ed. Franz.), III, 605.
- Betham-Edwards: The Curb of Honour, rez. V, 287.
- BEUZEMAKER, J. J., higher education for women in England, III, 123.
- Bewegung, neusprachl., I, 304.
- BEYER, A., Antwort, II, 497; Bericht über das 1. vereinsjahr des neuphilol. vereins zu Bremen, V, 407; Bericht über das 2. vereinsjahr des neuphilolog. vereins in Bremen, VI, 651. Rez. (Barnstorff) II, 363; (Bauer-Link-Ullrich) IV, 243; (Brunswick) IV, 443; (English Authors, lief. 63) II, 84; (Gesenius-Regel) III, 503; (Goerlich) III, 310, 433; (Klinghardt) I, 419; (Kühnmann textausgaben, bd. 17) II, 84; (Lüttge) II, 363; (Runge) III, 440; (Schmarje-Barnstorff) II, 363.
- BEYER, A. und LOVERA, R., Rezension (Kressner) IV, 313.
- BEYER, FR., Die lautschulung in meinem anfangsunterricht, II, 65, 136; Erklärung II, 191.
- Beyer, Fr., Der neue sprachunterricht, rez. II, 476.
- Bibliothèque française, bd. 60, 61, 62, rez. III, 563.
- Bierbaum, dr. J., Lehrbuch der engl. sprache. I. teil, rez. I, 56; Lehrbuch der französ. sprache. III. teil, rez. II, 45; Lehr- und lesebuch der engl. sprache, rez. II, 358; Lehr- und lesebuch der engl. sprache. II. teil, rez. III, 499; Lehr- und lesebuch der franz. sprache, rez. VI, 154.

- Bierbaums lehrbücher III, 390.
 Bild und lektüre, II, 113.
 Bilder, ihre verwendung zu sprech-
 übungen, VI, 670.
 Bilder, 2 kulturgeschichtl., in franz.
 und engl. bearb. (Lewin), rez. VI, 74.
 Bilderfrage, zur, I, 543.
 Bildersaal für den sprachunterricht
 (Füssli), rez. III, 251.
 Björklund, G., A ou de avec un verbe
 à l'infinitif, rez. V, 162.
 Black, W., A Tour in the Scottish
 Highlands, ed dr. Bahrs, rez. III,
 560.
 Blatz, Fr., Neuhochdeutsche grammatik,
 rez. V, 292.
 Bleich, W., Vereinfachte deutsche
 rechtsschreibung und richtige aus-
 sprache, rez. V, 426.
 Bloch, G., Das romanische im sprachen-
 kampf Graubündens, V, 53; Zur
 ableitung der substantiva und ad-
 jektiva aus franz. städtenamen, V,
 573.
 Bloch, G., Die reform der französ.
 orthographie, rez. I, 486.
 Block, dr., Der engl. ferienkursus in
 Berlin, 1895, III, 536; Die inter-
 nationale schülerkorrespondenz, VI,
 617; Hospitäre in franz. und engl.
 schulen, III, 118; Pensionsadressen
 für das ausland, III, 253. Rez.
 (de Beaux) VI, 533; (Feist) VI,
 533; (Lüdeking) VI, 533; (Lugrin)
 VI, 533; (Moriarty) VI, 70; (Münster
 und Dageförde) VI, 533; (This) VI,
 533.
 Bockenheim, Lehrversuch an der real-
 schule in, I, 105, 167, 223, 275.
 Böldeker, K., Die wichtigsten er-
 scheinungen der franz. grammatik,
 rez. V, 568.
 Boekholt, J., Rez. (Lewin) I, 121.
 Boensel, O., Lesebuch für den engl.
 unterricht, rez. II, 87.
 Bohnstädt, dr. K., Die anschauung
 im engl. unterricht, VI, 88.
 Boissier: Cicéron dans la vie publique
 et privée, ed J. Brüll, rez. I, 489;
 Cicéron dans ses relations avec
 Atticus et Caelius, ed J. Brüll, rez.
 I, 489.
 Bonet, J. P., Vereinfachung der buch-
 staben und die kunst, stumme
 sprechen zu lehren, rez. III, 424.
 Bornun, H., Die franz. ferienkurse in
 Grenoble VI, 417.
 Börner, O., Lehrbuch der franz. sprache,
 ausg. C., I. abteilung, rez. IV, 603;
 ausg. C., II. abteilung, rez. V,
 346.
 Bösche, E. Th.-Dammann, A., Neues
 vollständiges taschenwörterbuch der
 portug. und deutschen sprache, rez.
 VI, 429.
 Braddon, M. E., All along the River,
 rez. I, 484.
 Brand, W. F., Allerlei aus Albion,
 rez. I, 419.
 Brandl, A., Shakspeare, rez. V, 95.
 Brasilien, neuere sprachen in, V, 85.
 Bréal über den neusprachlichen unter-
 richt, IV, 570.
 Brée, P., Traité de Correspondance
 commerciale, rez. V, 44.
 Brekke, K., Lærebog i engelsk for
 begyndere, rez. I, 122; Lærebog i
 engelsk for folkeskolen, rez. I, 122.
 Bremen, neuphilolog. verein, IV, 576;
 V, 407; VI, 651.
 Bremer, O., Beiträge zur geographie
 der deutschen mundarten, rez. IV,
 309; Deutsche phonetik, rez. I,
 536; Grundzüge der geschichtlichen
 grammatik der deutschen sprache,
 rez. IV, 186.
 Bretegnier, Ch.-E., De la quantité
 des voyelles dans le français du
 territoire de Belfort, V, 13.
 Bret Harte, Sally Dows, rez. III, 610.

- BREUL, dr. K., The training of teachers of modern foreign languages, II, 424, 585.
- BREUL, dr. K., Harry Fludyer in Cambridge, rez. I, 298.
- BREWSTER, Sir D.: Newton, ed dr. E. Schenck und dr. L. Bahlisen, rez. III, 436.
- BREYMANN, H., Die neusprachl. reformlitteratur von 1876—1893, rez. IV, 551; Die phonetische litteratur von 1876—1895, rez. V, 215.
- BREYMANN-MÖLLER, Franz. elementarbuch, rez. II, 46; Franz. übungsbuch, I. teil, ausg. B., rez. II, 46.
- BRIEFWECHSEL, internationaler, V, 165, 361.
- BRIGHT, J. W., Die neueren sprachen in Amerika, IV, 596.
- BROCKHAUS' konversationslexikon, 14. aufl., bd. VII, 52—129, 150—294, Frankreich etc., rez. III, 505.
- BRUNNEMANN, A., Der franz. roman der gegenwart, V, 517; Die franz. lyriker der gegenwart, V, 1; Das franz. theater der gegenwart, VI, 627. Rez. (Zola) V, 149; VI, 521.
- BRUNO, G.: De Phalsbourg à Marseille, ed. H. Bretschneider, rez. I, 490; Le Tour de la France en cinq mois, ed W. Ricken, rez. I, 490; Le Tour de la France par deux enfants, ed. W. Wüllenweber, rez. I, 490.
- BRUNSWICK, dr. A., erwidern, II, 382.
- BRUNSWICK, dr. A., Lehrbuch der engl. sprache, I. stufe, rez. I, 566; II. stufe, rez. IV, 443.
- BÜCHER- und stundenfrage in Frankreich, I, 130; — in Preussen, I, 244.
- BÜHNENAUSSPRACHE, deutsche (Siebs), rez. VI, 315.
- BÜHNENSPRACHE, V, 432.
- BYRON: Childe Harold, Prisoner of Chillon, Mazeppa, ed. d. J. Hengesbach, rez. II, 368.
- CANADA, Modern Language Teaching, IV, 548.
- CARO, G., Distributives *the*, III, 127; Zur syntax des bestimmten artikels im engl., IV, 1. Rez. (Pearson) III, 106; (Schulbibliothek franz. und engl. prosaschriften) III, 436.
- CARO, J., Der pariser ferienkursus des jahres 1895, III, 367; 13 neue engl. grammatiken, lehrbücher, übungsbücher, lesebücher, VI, 167.
- CARSTENS, BR. und MÜLLER, A., Übersetzungen aus Burns und Tennyson, IV, 545.
- CAUMONT, A., Les Dévouements, rez. I, 431.
- Celebrated Men of England and Scotland, ed. dr. O. Schulze, rez. II, 368.
- CHERBUY, G., Rez. (Kron) V, 37.
- Chicago, die reform in, I, 243.
- Children's Treasury of Lyrical Poetry, ed. F. T. Palgrave, rez. I, 565.
- Chile, neusprachl. unterricht in, II, 404.
- Chile, neuere sprachen in, V, 85.
- Choix de Nouvelles modernes, ed. J. Wychgram, rez. II, 91.
- Collection of Tales and Sketches, ed. E. Groth, rez. II, 84.
- Combe, T.: Chez nous, Nouvelles jurassiennes, ed. dr. Nehry, rez. III, 563; Pauvre Marcel, ed. M. v. Metsch, rez. II, 40.
- Conrad, H., England, rez. I, 414.
- Conteurs modernes, ed. J. V. Sarrazin, rez. I, 532.
- Conversations françaises (Génin-Schamaneck), rez. VI, 74.
- Conversations françaises: Paris (Génin-Schamaneck), rez. VI, 527.
- Conversations italiennes (Motti), rez. V, 349.
- Coppée, Fr.: Ausgew. erzählungen, ed. A. Gundlach, rez. I, 528; Ausgewählte Novellen, ed. prof. dr. G. Franz, rez. III, 605.

- Corneille, le Cid, ed. Mollweide, rez. I, 296.
- Corneilles Polyeucte, Beiträge zur Erklärung (Schmid), rez. V, 50.
- Corneilles tragödien, pretiöse charaktere und wendungen in (Rudershausen), rez. III, 601.
- Correspondance interscolaire, VI, 511.
- Cours élémentaire de la langue française (Graf), rez. I, 582.
- Cours français. I^{ère} partie (Löwe), rez. I, 293; II^{ème} partie (Löwe), rez. I, 427.
- Cours supérieur de grammaire française à l'usage des écoles allemandes (Oster), rez. III, 598.
- Courtenay, J. B. de, Versuch einer theorie phonetischer alternationen, rez. III, 615.
- Craik, Mrs: A Hero, rez. II, 420.
- Crane, St., The Red Badge of Courage, rez. V, 289.
- Crawford, F. M., Pietro Ghisleri, rez. III, 610.
- Creighton: Social History of England, ed. dr. C. Klöpper, rez. V, 220.
- Cri-maman, IV, 190.
- Crump, W. H., English as it is spoken, rez. II, 481.
- Czerwenka, J., Die pflege des mündlichen gedankenausdruckes, rez. IV, 183.
- Dante (Scartazzini), rez. V, 155.
- Daudet, A.: Trente ans de Paris, ed. prof. dr. C. Th. Lion, rez. III, 103.
- Delanghe, M., Une vue de Paris, rez. VI, 527.
- Delesalle, G., Dictionnaire argot-français et français-argot, rez. V, 42.
- Deutschbein, dr. K., Systemat. engl. konversationsschule, rez. I, 368.
- Deutschbein, dr. K. und Willenberg, dr. G., Leitfaden für den englischen unterricht, I. teil, rez. I, 182; II. teil, rez. III, 499.
- Deutsche bühnenaussprache (Siebs), rez. VI, 315.
- Deutsche erziehung (Schultze), rez. I, 52.
- Deutsche metrik, VI, 1, 122.
- Deutsche mundarten, beiträge zur geographie der (Bremer), rez. IV, 309.
- Deutsche mundartenforschung, bibliographie der (Mentz), rez. IV, 309.
- Deutsche phonetik (Bremer), rez. I, 536.
- Deutsche rechtschreibung, vereinfachte und richtige aussprache (Bleich), rez. V, 426.
- Deutsche repetitricen in Frankreich, V, 103.
- Deutsche schreib-lese-fibel (Hoffmann), rez. VI, 591.
- Deutsche sprachlehre für ausländer (Schenck), rez. II, 417.
- Deutsche universitäten, alt- und neu-engl. auf den, II, 386.
- Deutsche universitäten, modernes von, I, 128.
- Deutscher neuphilologentag, 8. allg., zu Wien, V, 440; VI, 142, 247.
- Deutscher sprachbau, V, 233, 297, 396, 529, VI, 232, 379, 465, 562.
- Deutscher unterricht, in den ersten schuljahren auf phonet. grundlage (Hess), rez. V, 427.
- Deutsches realschulwesen, franz. einflüsse auf (Knabe), rez. III, 612.
- Deutsch-franz. übungsbuch (Ohlert), rez. IV, 501.
- Deutschland in Frankreich, III, 128.
- Deutschland, neusprachl. unterricht, V, 500; Reform, IV, 63; Schulreform, VI, 208.
- Dialektisches im heutigen schriftfranz., III, 588.
- Dialogische besprechung Hölzelscher wandbilder in franz. sprache (Kron), rez. II, 92.
- Dickens: Christmas Carol, ed. E. Regel, rez. V, 222.

- Dictionnaire argot-français et français-argot (Delesalle), rez. V, 42.
- Dictionnaire de la prononciation française, spécimen d'un, II. partie, (Plattner), rez. IV, 605.
- Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle jusqu'à nos jours (Hatzfeld-Darmesteter) rez. I, 358.
- Dictionnaire, petit, classique fr. — all. et all. — fr. (Mozin-Peschier) rez. I, 365.
- Didaktik und methodik des franz. und engl. unterrichts (Münch-Glauning), rez. V, 141.
- Diez, Friedrich, III, 121.
- Direktorenversammlung, engl., III, 624.
- Distributives *the*, III, 127.
- Döhler, dr. E., Kurzer überblick über die geschichte der franz. litteratur, rez. I, 295.
- Dörr, F., Aufforderung, II, 191; Die bücher- und die stundenfrage in Frankreich, I, 130; Die hochflut neusprachl. lehrbücher und schulausgaben, VI, 190; Die internationale korrespondenz, V, 505; Die methode Gouin, IV, 191; Die „reform“ in Chicago, I, 243; Die reform in Karlsruhe, II, 435; Die reisestipendien, I, 306; Ein neues examen, III, 567; Eine englische direktorenversammlung, III, 624; Engl. realien, III, 511; Engl. wochenschriften politischen inhalts, VI, 541; Erfahrungen mit der reform-methode, I, 191; Ferienkursus in Frankfurt a. M., II, 386; Franz. ferienkursus in Greifswald, I, 546; Heinemanns lehrer-kalender, III, 568; Kurze anzeigen von schulausgaben, neuauflagen etc., V, 423; Litterarische notizen, IV, 456, 613; Notiz, IV, 64; Osterkurse in Paris, VI, 189; E. Pfundheller †, I, 600; Reform und praxis, IV, 190; Reisestipendium für lehrer in Wales, III, 568; Summer Meeting in London, VI, 190; Übersetzungsstil, I, 131; Universität und schule, I, 193; Weitere ferienkurse, VI, 190; Wert von übersetzungen, I, 599; Zur litteratur über geschichte und methodik des engl. unterrichts, IV, 191. Rez. (Anglia: Beibl., ed. M. F. Mann) II, 39; (Brand) I, 419; (Crane) V, 289; (Crump) II, 481; (Czerwenka) IV, 183; (Doyle) III, 114; (Du Prel) II, 569; (Franke) III, 551; (Füssli) III, 251; (Grace) I, 300; (Jourdan: An English Girl in France, ed. dr. C. Th. Lion) II, 371; (Maître Phonétique, I, 351; (Mangold) I, 119; (Palgrave) I, 565; (Pudor) II, 39; (Rein) II, 568; (Röls) V, 287, 423; (Schultze), I, 52; (Watson) V, 289; (Widgery) I, 179.
- Dörr, F., Kühn, K., Vietor, W., Aufenthalt im ausland, I, 196; III, 64; Ferienaufenthalt in England, III, 256.
- Dörr, F. und Vietor, W., Litterarische notizen, V, 503; Städtische mittel zur praktischen ausbildung der neuphilologen, IV, 62.
- Doutrepont, Ch. und Gundlach, A., Rez. (Durand) III, 372.
- Doyle, C., The Firm of Girdlestone, rez. IV, 597; The Parasite, rez. III, 114; The Refugees, rez. IV, 598.
- Drama, moderne, der franzosen in seinen hauptvertretern (Sarrazin), rez. I, 485.
- Draper, J. W., Selections from J. W. Draper's History of the Intellectual Development of Europe, ed. H. Löschhorn, rez. III, 436.
- Druckfehler in bd. I, II, 64; in heft 9, V, 576.
- Du Camp, M.: Paris, ed. Engwer, rez. I, 590.
- Du Prel, dr. K., Das sprechen in fremden zungen, rez. II, 569.
- Durand, L., Die 4 jahreszeiten für die frz. konversationsstunde, rez. III, 372.
- Dyslalia nasalis aperta, II, bbl., 1.

- Ebener-Meyer-Knörich**, Französ. lese-
 buch, ausg. B., I. teil, rez. V, 341;
 II. teil, rez. VI, 425.
Eberhard-Lyon, Synonym. handwörter-
 buch der deutschen sprache, rez. V,
 225.
Edinburg, Ferienkurs, V, 168.
Editor of die N. Sp., to the, IV, 254.
Education, elementary, in Scotland,
 IV, 79.
Education for women in England, III,
 123.
Educational value, of ancient and mo-
 dern languages, I, 309, 391, 437.
Egal, B., Manuel de la conversation,
 rez. I, 591.
Ehrengeschenk für geheimrat Münch,
 V, 575.
Ehrhard, C. und Planck, H., Syntax
 der franz. sprache, rez. V, 495.
Einführung, zur, I, 1.
Einführung in die franz. konversation
 (Heine), rez. VI, 74.
Eisenbahnpetition, neuphilolog. IV, 574.
Eisenbahnpetition und auslandsreisen,
 IV, 615.
Elementarbuch der französ. sprache
 (Münster-Dageförde), rez. VI, 533.
Elementarbuch, engl., für gymnasien,
 (Lüttge), rez. II, 363.
Elementarbuch, französ. (Breymann-
 Möller), rez. II, 46.
Elementarbuch, franz. (This), rez. VI,
 533.
Elementarbuch, neues, der franz. sprache
 (Ricken), rez. I, 125.
Elementarbuch, vergl., des italienisch.,
 span., portug. (Kressner) rez. IV, 313.
Elemente der histor. laut- und formen-
lehre des franz. (Erzgraeber), rez.
 III, 599; VI, 151.
Elliot, Fr., Diary of an idle woman in
 Constantinople, rez. I, 418.
Engel, dr. E., Drei briefe an, V, 568.
Engel, E., Geschichte der franz. litteratur,
 rez. V, 563.
Engelmann, dr. H., Rambles through
 London streets, rez. V, 283.
England, aus dem öffentlichen leben,
 I, 176; Höhere knabenschulen, IV,
 457, 513, 577; Höhere schulen, II,
 58; Jugendschriften, VI, 342; Im
 jahre 1894, II, 473; Im jahre 1895,
 III, 593; Latein und neuere sprachen
 in, IV, 126; Neues fachblatt in, V,
 296; Neuphilolog. verein in, I, 62;
 um die mitte des 18. jahrhunderts,
 III, 216, 288, 341; Education for
 women, III, 123.
England (Conrad), rez. I, 414.
Engländer, ihr unterricht in der deut-
 schen sprache und litteratur, II, 110.
Engl. als erste fremdsprache, II, 600.
Engl. als erste fremdsprache der real-
schule (Weidner), rez. II, 304.
Engl. anfangsunterricht, zur methode
 des (Fick), rez. II, 488.
Engl. ansichten, IV, 64.
Engl. Bücher, ihr bezug, VI, 87.
Engl. - deutsches supplement - lexikon,
 2. abt., 1. hälfte (Hoppe), rez. II, 304.
Engl. direktorenversammlung, III, 624.
Engl. elementarbuch für gymnasien
 (Lüttge), rez. II, 363.
Engl. fachzeitschrift, neue, IV, 256.
Engl. ferienkursus in Berlin, 1895, III,
 536.
Engl. geschichte in gedrängter über-
sicht, IV, 251.
Engl. gespräche (Runge), rez. III, 440.
Engl. grammatik, histor. und descriptive,
 I, 373.
Engl. grammatiken, lehrbücher, übung-
 bücher, lesebücher, 13 neue, rez.
 VI, 167.
Engl. karten, I, 371.
Engl. konversationsschule, systemat.
 (Deutschbein), rez. I, 368.
Engl. lesebuch (Goerlich), rez. III, 433.
Engl. lesebuch (Schmarje - Barnstorff),
 rez. II, 363.
Engl. lesebuch (Vietor-Dörr), rez. II, 38.

- Engl. lesebuch für höh. lehranstalten (Nader-Würzner), rez. I, 479.
 Engl. lexikographie, II, 193.
 Engl. litteratur, geschichte der (Wülker), rez. V, 153.
 Engl. philologie (Storm), rez. III, 48, 91, 240.
 Engl. realien, III, 511, 617.
 Engl. reallexikon (Klöpfer), rez. V, 560.
 Engl. reiseskizzen (Pudor), rez. II, 39.
 Engl. roman der gegenwart, V, 105.
 Engl. schulgrammatik, I. teil (Vieter-Dörr), rez. II, 38.
 Engl. sprachlehre, I. teil (Gesenius-Regel) rez. II, 575.
 Engl. sprachlehre (Gesenius - Regel), rez. III, 503.
 Engl. synonymik im mittelschulunterricht, I, 197.
 Engl. übungsbuch (Goerlich), rez. III, 433.
 Engl. unterricht, anschauung, VI, 88.
 Engl. unterricht, realien und bilder im —, I, 245.
 Engl. unterricht, resultat eines schuljahres, II, 468.
 Engl. unterricht, zur litteratur über geschichte und methodik, IV, 191.
 Engl. unterricht, 2. schuljahr, III, 476.
 Engl. unterrichtswerk, V, 169.
 Engl. wandbilder, I, 194.
 Englisch, was soll aus dem englischen werden? V, 230.
 Engl. wochenschrift für deutsche, I, 195.
 Engl. wochenschriften politischen inhalts, VI, 541.
 Engl. wörter, neue, I, 436.
 Engl. zeitschrift für franzosen, II, 111.
 Engl. zeitschrift in Deutschland, IV, 508.
 English as it is spoken (Crump), rez. II, 481.
 English Authors, lief. 63, rez. II, 84.
 English Dialect Dictionary, IV, 125.
 English Dialogues (Warntjen), rez. II, 575.
 English German Vocabulary (Krüger), rez. V, 41.
 English Life and Customs ed. prof. dr. H. Conrad, rez. III, 560.
 English Reader, the (Hausknecht), rez. II, 479.
 English School, in Oxford, II, 112.
 English Student, the (Hausknecht), rez. II, 479.
 Enseignement des langues vivantes en Hollande, I, 37.
 Enseignement linguistique en Espagne, I, 41.
 Enseignement secondaire en France, III, 177, 229.
 Entgegnung, von Gutersohn, IV, 394; von A. Kressner, IV, 613; von R. Kron, II, 495; von J. Oster, IV, 187; von G. Stier, VI, 605, 673; von Ph. Wagner, VI, 338.
 Enzyklopädie des englisch. unterrichts (Wendt), rez. III, 108.
 ERBE, K., Rez. (Bleich) V, 426.
 Erbe, K., Leichtfassliche regeln für die aussprache des deutschen, rez. I, 538.
 Erckmann - Chatrian: l'Ami Fritz, ed. dr. Arnold, rez. III, 438.
 Erklärung, von Banner, II, 385; von F. Beyer, II, 191; von Schirner, II, 494; von Sütterlin, II, 381.
 Erwiderung, von H. Barnstorff, II, 496; von Brunswick, II, 382; von Knörich, II, 258; von B. Röttgers, V, 436; von dr. L. Römer, II, 498; von O. Schenck, III, 125; von Ph. Wagner, IV, 397.
 Erwiderung und antwort, von B. von der Lage und F. Dörr, V, 576.
 Erzgräber, G., Elemente der histor. laut- und formenlehre des französ., rez. III, 599; VI, 151.
 Erziehung, deutsche (Schultze), rez. I, 52.
 Escolaux, J. d', A travers mes manuscrits, rez. III, 252.
 Espagne, l'enseignement linguistique en, I, 41.

- Europäisch-amerikanische sprachakademie. 1. lehrgebäude (Honoré le Prince), rez. V, 93.
- Ewing, J. H.: Timothy's Shoes, An Idyll of the Wood, and Benjy in Beastland, ed. E. Roos, rez. II, 37.
- Examen, neues, III, 567.
- Examenfrage, I, 600.
- Examina, franz., III, 442.
- Excursions et Voyages, ed. Sachs, rez. I, 590; II, 42.
- Exercices pratiques sur les gallicismes (Suès), rez. V, 219.
- Experimental-phonetik, I, 433.
- Experimentalphonetik, kleine beiträge zur, I, bbl., 25.
- Experimental-phonetiker, appell an die, V, 500.
- EYKMAN, L. P., Gouin's system in Holland, III, 186; To the editor of die N. Spr., IV, 254.
- Fachblatt, neues, in England, V, 296.
- Fachzeitschrift, franz., I, 301.
- Fachzeitschrift, neue, II, 436.
- Fachzeitschrift, neue engl., IV, 256.
- FASSBENDER, dr., Die fremdsprachlich. lehrbücher auf den höheren mädchen-schulen von ostern 1895 bis ostern 1897, VI, 38.
- FATH, aus Baden, I, 217.
- Fehse, Lehrbuch der engl. sprache, rez. III, 499.
- Feist, dr. S., Lehr- und lesebuch der franz. sprache, I. unterstufe, rez. VI, 533.
- FELLER, J., Verein für das studium der neueren sprachen in Hamburg-Altona (vereinsjahr 1892/93), I, 234.
- Ferienaufenthalt in England, III, 256.
- Ferienkurse, VI, 190.
- Ferienkurse der Alliance française, III, 256.
- Ferienkurse, neusprachliche, III, 449.
- Ferienkurse, in Berlin, III, 536; Caen, I, 431; Frankfurt a. M., II, 386; III, 36; Genf, I, 307, 411; V, 166, 168; Greifswald, I, 546; II, 64; Grenoble, VI, 417; Jena, I, 63, 431; Köln, IV, 105; Marburg, V, 63, 357; Neuchâtel, I, 546; Paris, III, 367; V, 22, 232.
- Fetter, J., Franz. übungsbuch für die oberen klassen, rez. IV, 565; Lehrgang der franz. sprache, rez. IV, 46.
- Feuillet, O.: Le Roman d'un jeune homme pauvre, ed. dr. Rahn, rez. II, 94.
- Fibel für den ersten sprech-, lese- und schreibunterricht (Bangert), rez. III, 376.
- Fick, W., Zur methode des engl. anfangsunterrichts, rez. II, 488.
- FISCH, F. N., Acht vorträge über den deutschen sprachbau als ausdruck deutscher weltanschauung, V, 233, 297, 396, 529; VI, 232, 379, 465, 562; 2 russische märchen in phonetischer schreibung, III, bbl., 1; Rez. (Král und Mareš) IV, 249; (Streitberg) IV, 54.
- FINDLAY, J. J., The Teacher Abroad, I, 22.
- Finland, abiturientenexamen in, II, 49, 102.
- Finland, neuere sprachen in, I, 268; II, 64, 190.
- Finland, unterricht im deutschen, I, 44.
- FLASCHER, H., Polyglott Kuntze, V, 502; The Masterpiece Library, IV, 315; Rez. (Breyman-Möller) II, 46; (Henle) II, 47.
- Fleischbauer: Method. franz. lese- und übungsbuch, I. teil, rez. III, 496; IV, 176; II. teil, rez. V, 321; Praktische französ. grammatik, rez. III, 313, 492.
- FLEMMING, Bréal über den neusprachl. unterricht, IV, 570; Cri-maman, IV, 190; Ein brief Napoleons I., V, 356;

- Ein französ. urteil über den neu-sprachl. unterricht in Deutschland, V, 500; Eine engl. zeitschrift in Deutschland vom jahre 1837, IV, 508; Engl. ansichten, IV, 64; Hilfsmittel für den fremdsprachlichen anschauungsunterricht, I, 510, 558; IV, 509; John Barclay, V, 244, 310; Latein und neuere sprachen in England, IV, 126; Naive berliner schreibung, IV, 510; Photographien von England und London, Frankreich und Paris, III, 255. Rez. (Hess), V, 427.
- Flügel-Schmidt-Tanger, Ergänzungen zu dem englisch. hand- und schulwörterbuche von, IV, 15.
- Flügel-Schmidt-Tanger, Wörterbuch der engl. und deutschen sprache, rez. V, 97.
- Foelsing-Koch, Lehrbuch der engl. sprache, rez. I, 238; V, 163.
- FÖRSTER, prof., Dialektisches im heutigen schriftfranz., III, 588.
- Fortbildungskurse für lehrerinnen in Göttingen, I, 547.
- France, enseignement secondaire en, III, 177, 229.
- France, langues vivantes en, II, 76, 294.
- France, la (Ricken), rez. I, 430.
- France, la, anthologie géographique, ed. J. Leitritz, rez. III, 377.
- France, la, et les Français (Löwe). Unterstufe, rez. I, 292; Mittelstufe, rez. I, 428.
- Franke, dr. J., Das preussische höhere unterrichtswesen nach der neuen ordnung, rez. III, 551.
- Frankfurt a. M., Ferienkurs, II, 386; III, 36.
- Frankreich, bücher- und stundenfrage in, I, 130; Methode Gouin in, I, 190; Neusprachlicher unterricht, VI, 97, 220; Sprachliche erforschung, I, 329.
- Frankreich (Mahrenholtz), rez. VI, 144.
- Frankreich, das höhere schulwesen in (Schwemer), rez. IV, 179.
- Frankreichs jugenddichtungen (Kamp-Lange), rez. VI, 425.
- Frankreich, über die gegenwärtige gestaltung des höheren schulwesens in Frankreich (Gehardt), rez. V, 195.
- Franz. aufsatz- und briefschule (Traut), rez. V, 44.
- Franz. aussprache, einübung unter verwertung eines liedes, I, 501.
- Franz. aussprache und sprachfertigkeit (Quiehl), rez. I, 290.
- Französ. elementarbuch (Breyman-Möller), rez. II, 46.
- Franz. elementarbuch (This), rez. VI, 533.
- Franz. Examina, III, 442.
- Franz. fachzeitschrift, I, 301.
- Franz. ferienkurse zu Frankfurt a. M., III, 36; Greifswald, II, 64; Grenoble, VI, 417.
- Franz. flickwörter (Hosch), rez. IV, 241.
- Franz. geschäfts- und umgangssprache der gegenwart (Honoré le Prince), rez. V, 93.
- Franz. grammatik, die wichtigsten erscheinungen der (Böddeker), rez. V, 568.
- Franz. grammatik, für das gymnasium, V, 65, 121.
- Franz. grammatik für humanist. gymnasien (Beck), rez. V, 495.
- Franz. grammatik für lateinlose schulen (Jacobs-Brincker-Fick), rez. III, 430.
- Franz. grammatik für mädchen (Weiss), teil I, rez. V, 157; teil II, rez. V, 341.
- Franz. grammatik, prakt. (Fleischhauer), rez. III, 313, 492.
- Franz. hochschulen seit der revolution (Schoen), rez. IV, 244.
- Franz. interpunktionslehre, II, 277, 325, 389.

- Französ. lautlehre für mitteldeutsche (Schumann), rez. V, 147.
- Frz. lesebuch (Ebener-Meyer-Knörich), I. teil. Ausgabe B, rez. V, 341; II. teil, rez. VI, 425.
- Franz. lesebuch, I. teil. (Lüdeking), rez. VI, 533.
- Franz. lesebuch für anfänger (Kühn), rez. III, 310.
- Franz. lesebuch für die ersten unterrichtsjahre (Scheibner - Schauerhammer), rez. III, 559.
- Französ. lesebuch für die mittleren klass. höh. lehranstalten (Arcambeau-Köhler), rez. IV, 601.
- Franz. lesebuch für die mittleren klassen höherer schulen (Glöde), rez. V, 95, 575.
- Franz. lesebuch für die mittel- und oberstufe (Ohlert), rez. IV, 501.
- Franz. lesebuch für die mittel- und oberstufe, ausgabe A. (Ohlert), rez. V, 491.
- Franz. lesebuch, mittelstufe (Kühn), rez. II, 485; IV, 551.
- Franz. lesebuch, mittel- und oberstufe (Kühn), rez. VI, 69.
- Franz. lese- und übungsbuch, I. stufe (Beaux-Glauser), rez. IV, 565.
- Franz. lese- und übungsbuch, II. stufe (Beaux), rez. VI, 533.
- Franz. lese- und übungsbuch (Banner), I. kurs, rez. I, 124; II. kurs, rez. II, 44.
- Franz. lese- und übungsbuch, method. (Fleischhauer), I. teil, rez. III, 496; IV, 176; II. teil, rez. V, 421.
- Franz. lesestoffe, II, 111.
- Franz. litteratur des 19. jahrhunderts, der einfluss deutschen geistes auf die (Meissner), rez. II, 484.
- Franz. litteratur, geschichte der (Engel), rez. V, 563.
- Französische litteratur, kurzer überblick über die geschichte der (Döhler), rez. I, 295.
- Franz. lyriker der gegenwart, V, I.
- Franz. neuphilologen, inwiefern unterrichten sie unter günstigeren bedingungen als die deutschen? III, 569.
- Franz. orthographie, die neue, I, 339.
- Franz. orthographie, reform der (Bloch), rez. I, 486.
- Franz. prüfungsarbeit, eine, II, 599.
- Franz. rechtschreibung, I, 307.
- Franz. roman der gegenwart, V, 517.
- Französ. schulgrammatik (Peters), rez. V, 495.
- Französ. schulgrammatik (Rehrmann), rez. III, 597.
- Franz. sprachlehre, kleine (Otto-Runge), rez. V, 495.
- Franz. sprach-, schreib-, leseunterricht für mädchenschulen (Hahn - Roos), rez. III, 498.
- Franz. sprechübungen (Storm - Lauterbach), rez. I, 425.
- Franz. staats- und gesellschaftsleben, IV, 609.
- Franz. städtenamen, ableitung der substantiva und adjektiva aus, V, 573.
- Franz. syntax (Stier), rez. VI, 652.
- Franz. theater der gegenwart, VI, 627.
- Französ. übungsbibl. Nr. 11, rez. V, 285.
- Franz. übungsbuch. I. teil, ausg. B (Breymann-Möller), rez. II, 46.
- Franz. übungsbuch für die oberen klassen (Fetter), rez. IV, 565.
- Franz. unterricht I, 5, 79, 143, 208, 258, 319, 400, 456; II, 581.
- Franz. unterricht am gymnasium, II, 123; III, 314, 382.
- Franz. unterricht am preussisch. gymnasium, III, 129.
- Französ. unterricht im gymnasium (Müller), rez. II, 575.
- Franz. unterricht, aus der praxis des —, I, 65, 133.
- Französ. unterricht, die bindung im, III, 393.

- Franz. unterricht, das propädeutische halbjahr des — in der höh. mädchen-schule (Soltmann), rez. I, 184.
- Franz. unterrichtswerk (Plattner-Heu-mier), rez. VI, 580.
- Franz. vokabular für gymnasien (Beck), rez. V, 495.
- Franz. zeitschrift in Deutschland, I, 545.
- Franz. zeitschriften, I, 128.
- FRASER, W. H., Modern Language Teaching in Canada, IV, 548.
- Frauenbildung, höh., in Grossbritannien, (Schaible), rez. V, 89.
- Fremdsprachl. anschauungsunterricht, IV, 509.
- Fremdsprachl. anschauungsunterricht. hilfsmittel, I, 510, 558.
- Fremdsprachl. lehrbücher auf den höh. Mädchenschulen, VI, 38.
- Fremdsprachl. lektüre, V, 428.
- Fremdsprachl. unterricht, schriftliche arbeiten, II, 437.
- Fremdsprachl. unterricht, veranschaulichungsmittel, II, 514.
- French Composition (Grandgent), rez. IV, 551.
- French Composition (Kimball), rez. IV, 551.
- French Grammar (Grandgent), rez. IV, 551, 565.
- French Grammar (Moriarty), rez. VI, 70.
- French Lessons and Exercises (Grand-gent), rez. IV, 551, 565.
- FREUDENTHAL, E., Die schriftlichen proben in den neueren sprachen beim abiturientenexamen in Finland, II, 49, 102; Unterricht im deutschen ohne benutzung der muttersprache in einer privatschule in Finland, I, 44.
- FRIES, Th., Rez. (Hoffmann), VI, 591.
- Führer durch die französ. und engl. schullitteratur, rez. I, 352.
- Full Measured. Ballad from R. Baum-bach's „Frau Holde“, I, 594.
- Füssli, O., Bildersaal für den sprach-unterricht, rez. III, 251.
- GAUTHEY-DES GOUTTES, La littérature franç. au point de vue scolaire, IV, 410.
- Gebert, W., Précis historique de la littérature française, rez. IV, 600.
- Gedichte, altfranz., über die verschie-denen stände der gesellsch. (Grabein), rez. I, 488.
- Gehirn, menschliche, II, bbl., 21.
- Genf, ferienkurse, I, 307, 411; V, 166.
- Génin-Schamaneck, Conversations fran-çaises, rez. VI, 74; Conversations françaises: Paris, rez. VI, 527.
- GERHARDT, O., Die Alliance française, V, 294; Eine franz. prüfungsarbeit, II, 599; Eine unterrichtsstunde im franz., gehalten von einem franzosen mit anhängern, IV, 43. Rez. (Schoen), IV, 244; (Schwemer), IV, 179.
- Gerhardt, O., Über die gegenwärtige gestaltung des höh. schulwesens in Frankreich, rez. V, 195, 436.
- Geschichte, engl., in gedrängter über-sicht, IV, 251.
- Gesellschaftsreisen, neuphilolog., VI, 181.
- Gesenius-Regel, Engl. sprachlehre, rez. II, 575; III, 503.
- Gespräche, span. (Sauer-Röhrich-Runge), rez. VI, 77.
- GLÖDE, O., Die franz. interpunktions-lehre, II, 277, 325, 389; Zu O. Ger-hardts programm-abhandlung: Über die gegenwärtige gestaltung des höheren schulwesens in Frankreich, V, 436; Zu O. Glödes franz. lese-buch für die mittleren klassen höh. schulen, V, 575. Rez. (Gerhardt) V, 195; (Horn) I, 471; (Hosch) IV, 241; (Fleischhauer) III, 492; (Fleisch-hauer) V, 421; (Kirschstein) V, 567; (Klint) III, 112; (Knabe) III, 612; (Lefèvre) IV, 241; (Petersen) I, 520; (Plattner) IV, 605; (Ruders-hausen) III, 601; (Schmidt) IV, 605; (Schumann) IV, 605; (Weber) I, 474; Glöde, O., Franz. lesebuch für die mittl. klassen höherer schulen, rez. V, 95.

- Glödes franz. lesebuch für die mittleren klassen höherer schulen, rez. V, 575.
- Goerlich, dr. E., Engl. lesebuch, rez. III, 433; Engl. übungsbuch, rez. III, 433; Grammatik der englischen sprache, rez. III, 433; Materialien für freie franz. arbeiten, rez. III, 310; Method. lehr- und übungsbuch der englisch. sprache, rez. III, 433; wörterbuch zu dem engl. lesebuch, rez. III, 433.
- Goethe, le Faust de, traduit en français (Sabatier), rez. IV, 503.
- Golther, prof. dr. W., Der nibelunge nôt, rez. V, 100.
- Gothein, M., Will Wordsworth, rez. V, 90.
- Göttingen, fortbildungskurse für lehrerinnen, I, 547.
- Gouin, Fr. †, IV, 398.
- Gouin, Methode, III, 1, 65, 150, 193, 257, 321, 622; IV, 191; VI, 345.
- Gouin, Methode, in Frankreich, I, 190.
- Gouin's Series Method, IV, 319.
- Gouin's system in Holland, III, 186.
- Grabein, P., Die altfranzös. gedichte über die verschiedenen stände der gesellschaft, rez. I, 488.
- Grace, W. G., Cricket, rez. I, 300.
- Graf, H., Cours élémentaire de la langue française, rez. I, 582.
- GRÄFENBERG, S., Rez. (Sauer-Röhrich-Runge) VI, 77; (Sauer-Ruppert) VI, 77.
- Gramática elemental de la lengua alemana (Otto-Ruppert), rez. IV, 248.
- Grammaire hist de la langue des Félibres (Koschwitz), rez. IV, 507.
- Grammar, a short French (Grandgent), rez. IV, 551, 565.
- Grammar, French (Moriarty), rez. VI, 70.
- Grammar, Italian (Grandgent), rez. IV, 551.
- Grammatica francese (Lovera), rez. II, 96.
- Grammatik der engl. sprache (Goerlich), rez. III, 433.
- Grammatik, engl., histor. und deskriptive, I, 373.
- Grammatik, franz., die wichtigsten erscheinungen der (Böddeker), rez. V, 568.
- Grammatik, franz., für das gymnasium, V, 65, 121.
- Grammatik, franz., für humanist. gymnasien (Beck), rez. V, 495.
- Grammatik, französische, für lateinlose schulen (Jacobs-Brincker-Fick), rez. III, 430.
- Grammatik, franz., für mädchen (Weiss), teil I, rez. V, 157; Teil II, rez. V, 341.
- Grammatik, geschichtliche, der deutschen sprache (Brenner), rez. IV, 186.
- Grammatik, italien., grundriss (Meli), rez. VI, 541.
- Grammatik, neuhochdeutsche (Blatz), rez. V, 292.
- Grammatik, praktische franz. (Fleischhauer), rez. III, 313, 492.
- Grammatik, urgerman. (Streitberg), rez. IV, 54.
- Grammatiken, lehrbücher, übungsbücher, lesebücher, 13 neue engl., rez. VI, 167.
- GRANDGENT, C. H., English in America, II, 443, 520.
- Grandgent, C. H., A short French Grammar, rez. IV, 551, 565; French Lessons and Exercises, rez. IV, 551, 565; Italian Composition, rez. IV, 551; Italian Grammar, rez. IV, 551; Materials for French Composition, rez. IV, 551.
- GRANDGEORGE, Rez. (Suès) V, 219.
- Grassmann, R., Die rechtschreibung oder orthographie der deutschen sprache, rez. V, 425.
- Graubünden, das roman. im sprachenkampf Graubündens, V, 53.
- Great Explorers and Inventors, ed. prof. dr. J. Wershoven, rez. III, 560.
- Greifswald, franz. ferienhurse, I, 546; II, 64.

- Grenoble, Aufenthalt im ausland, VI, 79.
 Grenoble, franz. ferienkurse in, VI, 417.
 Grieb, Chr. Fr. — Schröer, A., Engl.-deutsches und deutsch-englisches wörterbuch, rez. IV, 380.
 Grieb's wörterbuch, II, 61.
 GRIÈRE, Ch., Rez. (französ. übungsbibliothek nr. 11) V, 285.
 Grossbritannien, höhere frauenbildung in (Schaible), rez. V, 89.
 Groth, E., Ch. Kingsley als dichter und sozialreformer, rez. III, 107.
 GÜNDLACH, dr. A., Antwort, IV, 188; Latein. unterricht in sexta nach der neuen methode, II, 298; Reformunterricht auf der oberstufe, III, 462; Rez. (Beck) V, 495; (Böddker) V, 568; (Bruno, G., De Phalsbourg à Marseille, ed. H. Bretschneider) I, 490; (Bruno, G., Le Tour de la France en cinq mois, ed. W. Ricken) I, 490; (Bruno, G., Le Tour de la France par deux enfants, ed. W. Wüllenweber) I, 490; (Egal) I, 591; (Ehrhardt-Planck) V, 495; (Erzgraeber) III, 599; (Fleischhauer) IV, 176; (Kühn) III, 310; (Kühnmanns Bibl. fr., bd. 55, 56, 57, 58, 59) III, 103; (Kühnmanns textausgaben franz. und engl. schriftsteller, bd. 19, 21) III, 103; (Oster) III, 598; (Otto-Runge) V, 495; (Peters) V, 495; (Rehrmann) III, 597; (Reuter) V, 495; (Ricken) I, 430; (Schulbibl. französ. u. engl. prosaschriften, ed. Bahlse u. Hengesbach, bd. 1, 2) I, 590; (bd. 14, 15) III, 188; (Sorel) IV, 178; (Ulbrich) III, 187; (Ulrich) V, 495; (Weitzenböck) III, 600.
 GÜSTHEE, E., Rez. (Alge) V, 339.
 GUSTAFSSON, F., Das studium d. neueren sprachen in Finland, I, 268.
 GUTERSOHN, Entgegnung auf eine kritik, IV, 394.
 HAACK, Fr., Neuphil. verein zu Köln a. Rh., III, 588.
 Haeusser, prof. E. und Kron, dr. R., Selbstunterrichtsbriefe für die französische sprache, rez. I, 581.
 Hahn, Th. u. Roos, E., Französischer sprach-, schreib-, leseunterricht für mädchenschulen, rez. III, 498.
 Halévy, L., L'Abbé Constantin, ed. dr. H. Nehry, rez. II, 94; L'Invasion, ed. E. Tournier, rez. III, 189.
 Halle, Ratschläge für die studirenden des franz. u. des engl. an der universität (Suchier-Wagner) rez. III, 426.
 Hamburg-Altona, verein für das studium der neueren sprachen (vereinsjahr 1892—93), I, 234.
 Hamburger neuphilologentag, III, 617, IV, 200.
 HAMEL, A. G. VAN, L'enseignement des langues vivantes en Hollande, I, 37.
 Handbuch der romanischen philologie (Körting), rez. V, 555.
 Handbuch zur einföhrung in d. deutsche litteratur (Hentschel, Hey, Lyon), rez. V, 47.
 Handelsbriefe, moderne, ed. L. E. Rolfs, rez. V, 287. 423.
 Handwörterbuch, synonym., der deutschen sprache (Eberhard-Lyon), rez. V, 225.
 Hano, E., Anleitung zur erlernung der französ. umgangssprache auf grund der anschauung, rez. II, 92.
 HARNISCH, dr., und die red., Die reform in Hessen-Nassau, VI, 660.
 HARTMANN, M., Anfrage, V, 296; Die 1. hauptversammlung des sächsischen neuphilologenverbandes, V, 257; Ein gegner des internationalen schülerbriefwechsels, VI, 324; Herrn A. Lovera zur antwort, VI, 666; Zum internationalen briefwechsel, V, 361; Zur frage der anstellung ausländischer lehrer an deutschen schulen, VI, 372;

- Zur jüngsten petition des sächsischen neuphilologen-verbandes, V, 293.
- Hartmann, M., Die anschauung im neusprachlichen unterricht, rez. VI, 153; Reiseeindrücke und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich, rez. VI, 424.
- Hatzfeld-Darmesteter, Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle jusqu'à nos jours, rez. I, 358.
- Haubold, dr. R., Der neusprachliche unterricht in Sachsen, rez. V, 551.
- Hauptversammlung (1.) des sächsischen neuphilologen-verbandes, V, 257; (2., in Dresden) VI, 395.
- Hauptversammlung (4.) des vereins zur förderung des lateinlosen höheren schulwesens in Quedlinburg, 1895, III, 541.
- Hausknecht, E., The English Reader, rez. II, 479; The English Student, rez. II, 479.
- HEFNER, Rez. (Mühlfeld) V, 278.
- Heine, K., Einführung in die französ. konversation, rez. VI, 74.
- Heinemanns lehrerkalender, III, 568.
- Heintze, A., Gut deutsch, rez. II, 370.
- HENGESBACH, H., Der franz. unterricht am preussischen gymnasium nach der neuen lehrmethode, III, 129; Die neusprachliche reform im lichte der preussischen direktoren-versammlungen, IV, 346; Eine franz. fachzeitschrift, I, 301; Shakespeare im unterrichte der preussischen gymnasien, III, 513; Rez. (Augier-Sandau, Le Gendre de Monsieur Poirier, ed. J. V. Sarrazin) II, 579; (Brandl) V, 92; (Löwe) I, 292, 293, 427, 428; (Meissner) II, 484; (Münch-Glauning) V, 141; (Ohlert) IV, 501; (Sabatier) IV, 503; (Schaible) V, 89; (ten Brink) V, 52.
- Henle, E., Wer will französ. lernen?, rez. II, 47.
- Hentschel, C., Hey, G., Lyon, O., Handbuch zur einföhrung in die deutsche litteratur, rez. V, 47.
- HERBERICH, G., Die neusprachl. reform in Bayern, VI, 545.
- Herford, E., Eine studienreise nach Paris, rez. V, 90.
- Hérisson, Comte d', Journal d'un Officier d'ordonnance, ed. U. Cosack, rez. II, 90, (ed. dr. J. Hengesbach) rez. II, 578.
- HERVIEU, L., La réforme de l'orthographe française, V, 475.
- Hess, K., Der deutsche unterricht in den ersten schuljahren auf phonet. grundlage, rez. V, 427.
- Hessen — Hessen-Nassau, III, 124.
- Hessen-Nassau, Reform in, VI, 542, 660.
- HEUSER, J., Behandlung u. würdigung Shakespearescher dramen in der schule, V, 367, 441.
- Hilfsmittel für den unterricht in den modernen sprachen, VI, 504.
- Histoire de la litt. française (Lugrin), rez. I, 580.
- Histoire de trois ouvriers français, ed. J. Wershoven, rez. V, 159.
- Hochschulen, franz., seit der revolution (Schoen), rez. IV, 244.
- HÖFER, H., Die moderne londoner vulgärsprache, insbesondere nach dem Punch, IV, 83, 150, 296, 363, 431, 486.
- Hoffmann, E. Th. A., Le Tonnelier de Nuremberg, texte allemand, ed. A. Bauer, rez. IV, 504, trad. fr. par L. Jeanneret et E. Malvoisin, IV, 504.
- HOFFMANN, H., Der bau des menschlichen gehirns und seine thätigkeit mit besonderer berücksichtigung des denkens und sprechens, II, bbl., 21; Die sprachgebrechen in ihrem ein-

- flüsse auf sprache und sprechen, I, bbl. 1; Rez. (Bangert) III, 376; (Bonnet) III, 424; (Heintze) II, 370.
- Hoffmann, H., Deutsche schreib-lesefibel, rez. VI, 591.
- Holland, Gouins system in, III, 186.
- Holland, sprachunterrichtl. aus, I, 187.
- Hollande, L'enseignement des langues vivantes en, I, 37.
- Hölzelsche bilder, handausgabe, II, 190.
- Honoré le Prince, Die franz. geschäfts- und umgangssprache der gegenwart. — Europäisch-amerikanische sprachakademie, 1. lehrgebäude, rez. V, 93.
- Hope, A., A Change of Air, rez. V, 287.
- Hope, A. R., Stories of English School-boy Life, ed. dr. J. Klapperich, rez. III, 560.
- Hoppe, dr. A., Engl.-deutsches supplement-lexikon, 2. abt., 1. hälfte, rez. II, 304.
- Hoppe, O., Der neusprachliche unterricht in Schweden, I, 164; Die reform in Schweden, V, 137; 5. allg. versammlung der lehrer und lehrerinnen an den höheren mädchen-schulen in Lund und 14. allgem. schwedischer lehrertag in Linköping (1893), I, 346; Rez. (Sellin), V, 227.
- Hoppe, O., Tysk ljud — och uttalslära, rez. II, 580.
- Horn, J. F., Das zukunfts-gymnasium, rez. I, 471.
- HORSEMAN, F., Ein engl. unterrichts-werk, V, 169.
- Hosch, S., Franz. flickwörter, rez. IV, 241.
- Hospitiren in engl. schulen, I, 306.
- Hospitiren in franz. u. engl. schulen, II, 190; III, 118.
- Hospitiren in pariser schulen, III, 511.
- Hospitiren in preussischen schulen, I, 372.
- Hoyer mann, F., und Uhlemann, F., Span. lesebuch, rez. IV, 177.
- Hume, D., King Charles I., ed. W. Knörich, rez. I, 526.
- HUMMEL, F., Ergänzungen zu dem frz. hand- und schulwörterbuche von Sachs und zu dem engl. hand- und schulwörterbuche v. Flügel-Schmidt-Tanger, IV, 15.
- Hungerford, Mrs., A Mad Prank, rez. V, 287.
- Internationaler briefwechsel, V, 165.
- Internationale korrespondenz, V, 505.
- Internationaler schülerbriefwechsel, V, 87; VI, 192, 324.
- Internationale schülerkorrespondenz, VI, 67.
- Interpunktionslehre, französ., II, 277, 325, 389.
- Irving, W., Christopher Columbus, ed. J. Bauer und Th. Link, rez. I, 482.
- Italian Composition (Grandgent), rez. IV, 551.
- Italian dialogues (Motti), rez. V, 349.
- Italian Grammar (Grandgent), rez. IV, 551.
- Italien, höheres schulwesen, IV, 307.
- Italien, neusprachl. zeitschr. in, II, 62.
- Italien. gespräche (Motti), rez. V, 349.
- Italien. grammatik, grundriss (Meli), rez. VI, 541.
- Italien. (1.) neuphilologentag, II, 597.
- Italienische sprechübungen (Jacobson), rez. II, 96.
- Jacobs-Brincker-Fick, Französ. grammatik für lateinlose schulen, rez. III, 430.
- Jacobson, H., Italien. sprechübungen, rez. II, 96.
- JAEGER, Aus der praxis des französ. unterrichts, I, 65, 133.
- Jaeglé, E., La Guerre de 1870, ed. dr. W. Kasten, rez. II, 94.
- Jäger, O., Über die modern. sprachen, V, 435.

- Jahresbericht, kritischer, über die fort-
schritte der roman. philologie, ed.
K. Vollmöller, rez. V, 555.
- Jahresbericht, roman., der kampf um
den (Vollmöller), rez. V, 555.
- Jahresbericht, roman., über plan und
einrichtung des (Vollmöller), rez.
V, 555.
- Jahresversammlung (13.) der M. L. A.
of America, III, 511.
- Jena, englisch-deutscher ferienkurs in,
I, 63.
- Jena und Caen, ferienkurse, I, 431.
- JERINAC, A., Der deutsche u. der rus-
sische Berlitz in Russland, IV, 169;
Der sprachunterricht in Russland,
I, 466; Nachträgliches zum sprach-
unterricht in Russland, I, 542; Neues
aus Russland, II 189, 319.
- Jourdan, B. A., An English Girl in
France, ed. dr. C. Th. Lion, rez.
II, 371.
- Jubiläum, neuphilolog., IV, 125.
- Jugendschriften in England, VI, 342.
- Jugend- und volksliteratur, IV, 123.
- JUNKER, dr. H. P., Lehrversuch im eng-
lischen nach der neuen methode an
der realschule in Bockenheim von
ostern 1890 bis ostern 1893, I, 105,
167, 223, 275; Rez. (Flügel-Schmidt-
Tanger) V, 97; (Gebert) IV, 600;
(Grieb-Schröer) IV, 380; (Schulbibl.
franz. und engl. prosaschriften, ed.
Bahlsen u. Hengesbach) IV, 157.
- KABISCH, O., Die neusprachl. ferien-
kurse für lehrer höherer unterrichts-
anstalten Preussens, III, 449.
- KAISER, G., Neuere werke über das
franz. staats- und gesellschaftsleben,
IV, 609.
- Kamp, dr. O., und Lange, H., Frank-
reichs jugenddichtungen, rez. VI,
425.
- Kanada, reform in, II, 493.
- Kanon-ausschuss, V, 543; VI, 64, 141,
438.
- Kanonfrage, III, 409; IV, 401; VI, 439.
- Karlsruhe, neuphilologentag, II, 112,
152, 243, 252, 324; IV, 63.
- Karlsruhe, reform in, II, 435, 598.
- Karten, engl., I, 371.
- KÉMENY, FR., Ein neues hilfsmittel für
den unterricht in den modernen
sprachen, VI, 504; Eingeborne lehrer
für den unterricht in den modernen
fremden sprachen, VI, 177.
- Kimball, A. C., Exercises in French
Composition, rez. IV, 551.
- Kingsley als dichter u. sozialreformer
(Groth), rez. III, 107.
- Kirschstein, H., Analyses des tragédies
du Cid, d'Horace et de Phèdre, rez.
V, 567.
- KIRSCHTEN, W., Engl. karten, I, 371.
- KISSLING, A., Die sommerferienkurse
in Oxford, 1897, VI, 59.
- Klarstellung und Abwehr, IV, 398.
- KLINGHARDT, H., Die künftige staats-
prüfungs-ordnung, I, 450; Hessen-
Hessen-Nassau, III, 124; Persönliche
bemerkung, IV, 190; Rez. (Beyer) II,
476; (Bibl. fr. bd. 60, 61, 62) III,
563; (Craik) II, 420; (Hausknecht)
II, 479; (Suchier und Wagner) III,
426; (Winkler) VI, 516.
- Klinghardt, H., Artikulations- u. hör-
übungen, rez. V, 199; Drei weitere
jahre erfahrungen mit der imitativen
methode, rez. I, 419.
- Klint, A., Fransk-Svensk Ordbok, rez.
III, 112.
- Klöpffer, C., Engl. reallexikon, rez. V,
560.
- Knabe, K., Französ. einflüsse auf das
deutsche realschulwesen, rez. III, 612.
- Knabenschulen, höhere, in England,
IV, 457, 513, 577.
- KNIGGE, F., Über die auswahl einer

- französischen grammatik für das gymnasium, V, 65, 121.
- KNÖRICH, dr. W., Erwiderung, II, 258; Rez. (Graf) I, 582; (Haeusser-Kron) I, 581; (Lugrin) I, 580; (Molière, L'Avare, ed. Bauer-Link) V, 335; (Molière, Bourgeois Gentilhomme, ed. Mangold) V, 335; (Molière, Femmes Savantes, ed. Mangold) V, 335; (Molière, Femmes Savantes, ed. Pariselle) V, 335; (Mozin-Peschier) I, 365; (Sarrazin) I, 485; (Stier) V, 157; (Weick) V, 218; (Weiss) V, 157.
- KNOOR, V., Ein weg, der wirklich zum ziele führt, III, 489; V, 483; VI, 337.
- KÖCHER, Zum französ. unterricht am gymnasium, III, 314, 382.
- Kollegbesuch und prüfungsmethode, I, 308.
- Köln, neuphilolog. verein, IV, 499; V, 482.
- Köln, neusprachl. ferienkursus, 1896, IV, 105.
- Köln, 32. versammlung rhein. schulmänner, III, 89.
- Konversation, franz., einföhrung in die (Heine), rez. VI, 74.
- Konversationsgrammatik, span. (Sauer-Ruppert), rez. VI, 77.
- Konversationsschule, systemat. engl. (Deutschbein), rez. I, 368.
- Korrespondenz, internationale, V, 505.
- Körting, G., Handbuch der roman. philologie, rez. V, 555; Neugriechisch und romanisch, rez. V, 563.
- KOSCHWITZ, Deutsche repetitriren in Frankreich, V, 103; Rez. (Hoffmann, Tonnelier de Nuremberg, texte allemand, ed. Bauer) IV, 504; (Hoffmann, Tonnelier de Nuremberg, trad. fr. par Jeanneret et Malvoisin) IV, 504.
- Koschwitz, E., Anleitung zum studium der franz. philologie, rez. VI, 66; Grammaire hist. de la langue des Félibres, rez. IV, 507; Les Parlers Parisiens, rez. VI, 66; Über die provenz. feliber und ihre vorgänger, rez. IV, 506.
- Král, J. a Mareš, F., Trváni hlásek a slabik dle objectioné miry, rez. IV, 249.
- KRESSNER, A., Entgegnung, IV, 613; Rez. (Brée) V, 44; (Hoyer mann und Uhlemann) IV, 177; (Olsson) V, 224; (Otto-Ruppert) IV, 248; (Schneitler) V, 44; (Traut) V, 44.
- Kressner, A., Rustebuef, ein französ. dichter des 13. jhrh., rez. III, 313; Sammlung span. gedichte, rez. I, 535; Vergl. elementarbuch des italien., span., portug., rez. IV, 313.
- KRON, R., Die methode Gouin, III, 1, 65, 150, 193, 257, 321; Die „reform-sitzung“ des 6. neuphilologentages zu Karlsruhe, II, 233; Entgegnung, II, 495; Fr. Gouin †, IV, 398; Gouin's Series Method, IV, 319; Kron contra Stier, VI, 672; Neusprachl. von der 4. hauptversammlung des vereins zur förderung des lateinlosen höheren schulwesens zu Quedlinburg, 1895, III, 541; Unlauterer wettbewerb, VI, 601; Zur klarstellung und abwehr, IV, 398; Zur methode Gouin, III, 622; Rez. (Björklund) V, 162; (Conteurs modernes, ed. J. V. Sarrazin) I, 532; (Coppée, Fr., Ausgew. erzählungen, ed. A. Gundlach) I, 528; (Delanghe) VI, 527; (Ewing, Timothy's Shoes, An Idyll of the Wood, and Benjy in Beastland, ed. E. Roos) II, 37; (Fetter) IV, 46; (Génin-Schamaneck) VI, 74, 527; (Hartmann) VI, 153; (Heine) VI, 74; (Herford) V, 90; (Honoré le Prince) V, 93; (Kühnmans textausgaben, bd. 12, 13) II, 368; (B. v. d. Lage) II, 38; (Lange) VI, 153; (Lefèvre) VI, 529; (Lehrgang der französ. sprache für die ersten anfangsgründe) I, 353; (Lewin), VI,

- 74; (Sandeau, J., *Mademoiselle de la Seiglière*, ed. J. V. Sarrazin) I, 491; (Schirner) II, 302; (Schneidler) I, 236; (Spill) II, 36; (Steuerwald) I, 235; (Tales and Stories from Modern Writers, 1. bd., ed. J. Klapperich) II, 422; (Weitzenböck) I, 584; (Wilke) VI, 74, 527; (Wilke-Dénervaud) VI, 74.
- Kron, R., *Dialogische besprechung Hölzelscher wandbilder in französ. sprache*, rez. II, 92; *Le Petit Parisien*, rez. III, 551, V, 37; *The Little Londoner*, rez. V, 280.
- Krüger, A., *Rez. (Schmeding)*, VI, 520.
- Krüger, G., *Systematical English-German Vocabulary*, rez. V, 41.
- Krummacker, M., *Berichtigung*, II, 112; *Übersetzungen aus dem engl. mit beifüg. der urschrift*, I, 549; *Wordsworth in Cambridge*, II, 491; *Rez. (de Beaux und Glauser)* IV, 565; (Dickens, *Christmas Carol*, ed. Regel) V, 222; (Conan Doyle) IV, 597, 598; (Fetter) IV, 565; (Foelsing-Koch) V, 163; (Gesenius-Regel) II, 575; (Grandgent) IV, 565; (Groth) III, 107; (Hoppe) II, 304; (Hume, D., *King Charles I.*, ed. W. Knörich) I, 526; (Irving, W., *Christopher Columbus*, ed. J. Bauer und Th. Link) I, 482; (Lamb, *Three Tales from Shakspeare*, ed. Walther) V, 222; (Lange, F.) I, 476, (*Life in an English Boarding-School*, ed. Brückner) V, 222; (Macaulay, *Ranke's History of the Popes*, ed. A. Hemme) I, 482; (Modern English Comic theatre, ed. K. Albrecht, nr. 4, 10, 50, 64, 71) I, 482; (Montgomery, *Misunderstood*, ed. Lion) V, 222; (Nader-Würzner) I, 479; (Ohlert) IV, 565, (*Poets of the present time*, ed. Shindler) II, 307; (Schulbibl. franz. und engl. prosaschriften, bd. 5, 13, 16, 17, 19, 21—27) VI, 586; (Stevenson) IV, 599; (Stretton, *Alone in London*, ed. Nehry) V, 222; (Warntjen) II, 575; (Wendt) III, 108.
- Kohl, F., *Rez. (St. Hilaire, *Courage et Bon Cœur*, ed. dr. C. Th. Lion)* I, 533.
- Kühn, K., *Aufenthalt der neuphilologen im ausland*, I, 64, 500; *Aus der praxis des franz. unterrichts*, II, 581; *Die kgl. wiss. prüfungs-kommissionen in Preussen*, I, 548; *Die neue franz. orthographie*, I, 339; *Ein paar franz. zeitschriften*, I, 128; *Zu prof. Schippers „nachträglichen bemerkungen“*, II, 371; *Rez. (Boissier, ed. J. Brüll)* I, 489; (*Führer durch die franz. und engl. schullitteratur*) I, 352; (Hartmann) VI, 424; (Mahrenholtz) VI, 144; (Mangold) I, 430; (Müller) II, 575; (Quiehl) I, 290.
- Kühn, K., *Franz. lesebuch für anfänger*, rez. III, 310; *Franz. lesebuch, mittelstufe*, rez. II, 485; IV, 551; *Franz. lesebuch, mittel- und oberstufe*, rez. VI, 69.
- Kühnmanns *Bibliothèque française*, bd. 55, 56, 57, 58, 59, rez. III, 103.
- Kühnmanns *textausgaben*, rez. II, 84, 368; III, 103; V, 220.
- Kupka, dr., *Aufenthalt im ausland: Grenoble*, VI, 79.
- Kurze anzeigen von schulausgaben, neuauflagen etc., V, 423.
- Lage, B. v. d., *Manuel of Conversation*, rez. II, 38.
- Lage, B. von der, und Dörr, F., *Erwiderung und antwort*, V, 576.
- Lamb, *Three Tales from Shakspeare*, ed. E. Walther, rez. V, 222.
- Lange, F., *New Analytic Method of learning Languages*, rez. I, 476.
- Lange, dr. P., *Rez. (Bloch)* I, 486; (Haubold) V, 551.
- Lange, dr. P., *Beobachtungen und er-*

- fahrungen auf dem gebiete der anschauungsmethode im franz. unterrichte, rez. VI, 153.
- Languages, modern, in Australia, I, 101.
- Languages, modern, remarks on the study of, II, 261.
- Langues vivantes, en France, II, 76, 294.
- Langues vivantes, en Hollande, I, 37.
- Lærebog i engelsk for begyndere (Brekke) I, 122.
- Lærebog i engelsk for folkeskolen (Brekke), rez. I, 122.
- Latein und neuere sprachen in England, IV, 126.
- Latein. unterricht in sexta nach der neuen methode, II, 298.
- Lautlehre, franz., für mitteleutsche (Schumann), rez. V, 147.
- Lautschulung im französ. unterricht (Schmidt), rez. IV, 605.
- Lectures choisies (Lugrin), rez. VI, 533.
- Lefèvre, L'automne représenté pour la leçon de conversation française, rez. IV, 241; Les Quatre Saisons représentées pour la leçon de conversation française, rez. VI, 529.
- Lehramt, neusprachl., ausrüstung vom standpunkt der schule, IV, 321.
- Lehrbuch der engl. sprache (Bierbaum), rez. I, 56.
- Lehrbuch der engl. sprache (Brunswick), I. stufe, rez. I, 566; II. stufe, rez. IV, 443.
- Lehrbuch der engl. sprache (Fehse), rez. III, 499.
- Lehrbuch der engl. sprache (Foelsing-Koch), rez. I, 238; V, 163.
- Lehrbuch der engl. sprache (Schmidt), rez. III, 499.
- Lehrbuch der engl. sprache, I. teil (Zimmermann-Gutersohn), rez. III, 499.
- Lehrbuch der franz. sprache, III. teil (Bierbaum), rez. II, 45.
- Lehrbuch der franz. sprache (Börner), I. abt., rez. IV, 603; II. abt., V, 346.
- Lehrbuch der französ. sprache (Rossmann-Schmidt), rez. IV, 551.
- Lehrbuch der französ. sprache (Soltmann), rez. V, 419.
- Lehrbuch der franz. sprache für höh. Mädchenschulen, (Stier) I. teil, rez. V, 157; 4 teile, rez. V, 341.
- Lehrbuch der französischen sprache I. (Weitzenböck), rez. I, 584; III, 600.
- Lehrbücher, fremdsprachliche, auf den höheren Mädchenschulen, VI, 38.
- Lehrbücher und schulausgaben, neusprachl., VI, 190.
- Lehr- und lesebuch der engl. sprache (Barnstorff), rez. II, 363.
- Lehr- und lesebuch der engl. sprache (Bierbaum), II. teil, rez. II, 358; III, 499.
- Lehr- und lesebuch der franz. sprache (Bierbaum), rez. VI, 154.
- Lehr- u. lesebuch der franz. sprache, I. unterstufe (Feist), rez. VI, 533.
- Lehr- und lesebuch der franz. sprache (Schwieker), rez. I, 525.
- Lehr- und lesebuch, neues, der franz. sprache, I. teil (Rahn), rez. VI, 539.
- Lehr- und übungsbuch, method., der engl. sprache (Goerlich), rez. III, 433.
- Lehrer, ausländische, ihre anstellung an deutschen schulen, VI, 372.
- Lehrertag, 7. allg., zu Stockholm, III, 591.
- Lehrertag, (14. allg.) schwedischer, in Linköping (1893), I, 346.
- Lehrgang der engl. sprache (Plate), rez. I, 180.
- Lehrgang der franz. sprache für die ersten anfangsgründe d. unterrichts, rez. I, 353.
- Lehrgang der franz. sprache (Fetter), rez. IV, 46.
- Lehrgang der franz. sprache für kaufleute (Schneitler), rez. I, 236; V, 44.
- Lehrgang der franz. sprache, I. abt. (Stein), rez. II, 88.

- Lehrmethode, heuristische, die anwendung der — beim fremdsprachl. unterricht (Schirner), rez. II, 302.
- Lehrversuch im engl. nach der neuen methode an der realschule in Bockenheim von ostern 1890 bis ostern 1893, I, 105, 167, 223, 275.
- Leicht, A., Rez. (Schumann) V, 147.
- Leitfaden für d. englischen unterricht (Deutschbein - Willenberg), I. teil, rez. I, 182; II. teil, rez. III, 499.
- Leitfaden für den ersten unterricht im franz. (Alge), rez. V, 339.
- Lektorenwesen, II, 376.
- Lektüre, fremdsprachl., V, 428.
- Lektüre, franz. und engl., auf höheren Mädchenschulen, IV, 477.
- Lektüre, neusprachl., an den höheren lehranstalten Peussens im schuljahre 1893—94, III, 524.
- Lenz, R., Der neusprachl. unterricht in Chile, II, 404.
- Lenz, R., La Fonética, rez. II, 97.
- Lenz, R., u. Nobiling, O., Die neueren sprachen in Chile und in Brasilien, V, 85.
- Lepzien, A., Sammlung engl. gedichte, rez. V, 290.
- Lesebuch, engl. (Goerlich), rez. III, 433.
- Lesebuch, engl., für höh. lehranstalten (Nader-Würzner), rez. I, 479.
- Lesebuch, engl. (Schmarje-Barnstorff), rez. II, 363.
- Lesebuch, engl. (Vietor-Dörr), rez. II, 38.
- Lesebuch, französ., ausg. B (Ebener-Meyer-Knörich), I. teil, rez. V, 341; II. teil, rez. VI, 425.
- Lesebuch, franz., I. teil (Lüdecking), rez. VI, 533.
- Lesebuch, franz., für anfangler (Kühn), rez. III, 310.
- Lesebuch, französisches, für die ersten unterrichtsjahre (Scheibner-Schauerhammer), rez. III, 559.
- Lesebuch, französ., für die mittleren klassen höh. lehranstalten (Arcambeau-Köhler), rez. IV, 601.
- Lesebuch, französ., für die mittleren klassen höherer schulen (Glöde), rez. V, 575.
- Lesebuch, franz., für die mittel- und oberstufe (Ohlert), rez. IV, 501; ausgabe A, rez. V, 491.
- Lesebuch, franz., mittelstufe (Kühn), rez. II, 485; IV, 551.
- Lesebuch, franz., mittel- und oberstufe (Kühn), rez. VI, 69.
- Lesebuch für den englischen unterricht (Boensel), rez. II, 87.
- Lesebuch, spanisch. (Hoyer mann-Uhlmann), rez. IV, 177.
- Lese- und lehrbuch der franz. sprache für die unterstufe (Ohlert), rez. IV, 501, V, 491.
- Lese- und lehrbuch der frz. sprache für höh. Mädchenschulen (Ohlert), rez. IV, 565; V, 491.
- Lese- u. übungsbuch, franz. (Banner), I. kurs, rez. I, 124; II. kurs, rez. II, 44.
- Lese- u. übungsbuch, franz., I. stufe (Beaux-Glauser), rez. IV, 565.
- Lese- u. übungsbuch, franz., II. stufe (Beaux), rez. VI, 533.
- Lese- und übungsbuch, method. franz. (Fleischhauer), I. teil, rez. III, 496; IV, 176; II. teil, rez. V, 421.
- Lesestoffe, franz., II, 111.
- Lessing, Minna von Barnhelm, zum übersetzen aus dem deutschen in das franz. bearbeitet von J. Sahr, rez. V, 285.
- Lewin, dr. H., Die neueren sprachen in Finland, II, 64.
- Lewin, dr. H., Die benutzung kulturhistor. bilder im neusprachl. unterricht, rez. I, 121; 2 kulturgeschichtebilder in franz. und engl. bearbeitung, rez. VI, 74.
- Lexikographie, engl., II, 193.

- Life in an English Boarding-School, ed. A. Brückner, rez. V, 222.
- Linköping, 14. allg. schwed. lehrertag in, I, 346.
- LINTOCK, R. Mc., Full Measure! Ballad from R. Laumbachs „Frau Holde“, I, 594.
- Liste, erste, der vom kanon-ausschuss des allg. deutschen neuphilologenverbandes als für den schulunterricht „bedingungslos brauchbar“ anerkannten schulausgaben französ. schriftsteller, VI, 441.
- Litterarische notizen, IV, 456, 613; V, 503; VI, 341.
- Litteratur, englische, geschichte der (Wülker), rez. V, 153.
- Litteratur, franz., des 19. jh., der einfluss deutschen geistes auf die franz. litteratur (Meissner), rez. II, 484.
- Litteratur, franz., geschichte der (Engel), rez. V, 563.
- Litteratur, franz., kurzer überblick über die gesch. der (Döhler), rez. I, 295.
- Litteratur, phonetische, von 1876—1895 (Breyman), rez. V, 215.
- Littérature française au point de vue scolaire, IV, 410.
- Littérature française, précis hist. de la (Gebert), rez. IV, 600.
- Littérature française, tableau de la (Mastro), rez. V, 284.
- LITTLE, J. A. St., Rez. (Gothein) V, 90.
- Little Londoner, the (Kron), rez. V, 280.
- LLOYD, R. J., huit voyelles, françaises et anglaises, V, bl. 25; Prof. Auerbach on Phonetics, II, 309; Speech-Sounds, V, bl. 1; Standard English, II, 52; Rez. (Baudouin de Courtenay) III, 615; (Breyman) V, 215; (Storm) III, 48, 91, 240.
- LOHMANN, Rez. (d'Escolaux) III, 252; (Erckmann-Chatrian: l'Ami Fritz, ed. Arnold) III, 438; (Hahn u. Roos) III, 498; (Lettres de Madame de Sévigné, ed. Kabisch) III, 438; (Prosateurs français, lieferg. 75. 101) III, 189.
- London, Summer Meeting, VI, 190.
- Londoner vulgärsprache, IV, 83, 150, 296, 363, 431, 486.
- Loti, P., Aus fernen ländern und meeren, ed. A. Cosack, rez. III, 188; Pêcheur d'Islande, ed. dr. Rahn, rez. III, 563.
- LOVERA, R., bemerkung des rezensenten, IV, 613; das höhere schulwesen in Italien mit berücksichtigung des neusprachl. unterrichts, IV, 307; die aussprache des schriftitalienischen, V, 505; noch einmal zur frage der anstellung ausländischer lehrer an deutschen schulen, VI, 665; Rez. (Al nuovo grande vocabulario della Crusca) V, 349; (Jacobson) II, 96; (Meli) VI, 541; (Motti) V, 349; (Samml. moderner italien. autoren) VI, 589; (Scartazzini) V, 155; (Vincent del Mastro) V, 284.
- Lovera, R., Grammatica francese, rez. II, 96.
- Löwe, dr. H., Cours français, 1ère partie, rez. I, 293; Cours français, IIème partie, rez. I, 427; La France et les Français, unterstufe, rez. I, 292; mittelstufe, rez. I, 428.
- Lubbock: Beauties of Nature, ed. G. Opitz, rez. V, 220.
- Lüdeking, dr. H., Franz. lesebuch, I. teil, rez. VI, 533.
- LUGRIN, E., Réponse à M. W. Knörich, II, 257.
- Lugrin, E., Hist. de la litt. française, rez. I, 580; Lectures choisies, rez. VI, 533.
- Lund, 5. allg. versammlung der lehrer und lehrerinnen an den höheren mädchenschulen in, (1893), I, 346.
- Lüttge, dr. A., Engl. elementarbuch für gymnasien, rez. II, 363.

- Lyriker, französische, der gegenwart, V, 1.
- Maartens, M.**, The Greater Glory, rez. III, 440.
- Macaulay**: Argyle and Monmouth, ed. prof. O. Schmager, rez. V, 220; Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England, ed. O. Schmager, rez. II, 84; Ranke's History of the Popes, ed. A. Hemme, rez. I, 482.
- MACGOWAN, W. St.**, Modern Language Association, I, 282; The relative educational value of ancient and modern languages, I, 309, 391, 437.
- MACKAY, D.**, A Summer School of Art and Science, IV, 320; Elementary education in Scotland, IV, 79.
- Mädchenlyzeum**, V, 165.
- Mädchenschulen**, höhere, franz. und engl. lektüre auf, IV, 477.
- Mahrenholtz, dr. R.**, Frankreich, rez. VI, 144.
- Maitre Phonétique**, 1893, jan. bis märz, rez. I, 351.
- MANGOLD, W.**, Hospitiren an französ. und engl. schulen, III, 190; Rez. (Perle) IV, 445; (Schmidt) V, 50; (Storm-Lauterbach) I, 425.
- Mangold, dr. W.**, Archivalische notizen zur franz. litteratur- und kultur-geschichte des 17. jhrh., rez. I, 430; Gelöste und ungelöste fragen der methodik, rez. I, 119.
- MANN, M. FR.**, Pensionen in Paris, III, 320.
- Mann, M. F.**, Anglia, beibl., rez. II, 39.
- Manuel de la conversation (Egal)**, rez. I, 591.
- Manuel of Conversation (Lage)**, rez. II, 38.
- Marburger ferienkurse**, V, 63, 357.
- Märchen**, 2 russische, III, bbl., 1.
- MASSOUL, H.**, Versuch eines internationalen schülerbriefwechsels, V, 87.
- Masterpiece Library**, IV, 315.
- Mastro, V. del**, Tableau de la littérature française, rez. V, 284; Le pessimisme de deux poètes contemporains, rez. V, 284.
- Materialien für freie französ. arbeiten (Goerlich)**, rez. III, 310.
- Materialien zum übersetzen aus dem deutschen ins französ. (Bauer-Link-Ullrich)**, rez. IV, 243.
- Materials for French Compos. (Grandgent)**, rez. IV, 551.
- MEIER, K.**, Begründung einer zentralstelle für anfragen u. berichtigungen zur förderung der fremdsprachlichen lektüre, V, 428; Die entwicklung des neusprachl. unterrichts in Frankreich, VI, 97, 220; Eine eigentümliche konstruktion, VI, 336; 2. hauptversammlung des sächsischen neuphilologenverbandes in Dresden, VI, 395.
- Meissen, sächsischer neuphilologentag**, IV, 455.
- Meissner, dr. F.**, Der einfluss dtshn. Geistes auf die franz. litteratur des 19. jh. bis 1870, rez. II, 484.
- Meli, G.**, Grundriss der italien. grammatik, rez. VI, 541.
- Mentz, F.**, Bibliographie d. deutschen mundartenforschung, rez. IV, 309.
- MERBACH, dr. H.**, Rez. (Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance, ed. J. Hengesbach) II, 578; (Sarcey, Siège de Paris, ed. J. Hengesbach) II, 578.
- Merimée, P.**, Colomba, ed. B. von der Lage, rez. III, 103.
- Methode Gouin**, III, 1, 65, 150, 193, 257, 321, 622; IV, 191; VI, 345.
- Methode Gouin in Frankreich**, I, 190.
- Methode**, hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt? (Winkler), rez. VI, 516.

- Methode, „neue“, II, 108; IV, 369.
- Methodik, gelöste und ungelöste fragen der (Mangold), rez. I, 119.
- Metrik, deutsche, VI, 1, 122.
- Meyer, A., Formenlehre und syntax des franz. und deutschen tätigkeitswortes, rez. VI, 584.
- MEYER, E. A., Beiträge zur deutschen metrik, VI, 1, 122; Die silbe, VI, 479; Zur tonbewegung des vokals im gesprochenen und gesungenen einzelwort, IV, bbl., 1.
- MEYER, R., Über französ. unterricht, I, 5, 79, 143, 208, 258, 319, 400, 456; Rez. (Ohlert) V, 197.
- Mittelschulunterricht, engl. synonymik im mittelschulunterricht, I, 197.
- Modern England, ed. prof. dr. K. Bödder, rez. III, 560.
- Modern English Comic Theatre, ed. K. Albrecht, Nr. 4. 10. 50. 64. 71, rez. I, 482.
- Modern Language Association, I, 282. 599; II, 60; IV, 576, 616; V, 64, 572.
- Modern Language Holiday Courses, IV, 305.
- Modern languages in Australia, I, 101.
- Modern languages, remarks on the study of, II, 261.
- Modern Language Teaching in Canada, IV, 548.
- Moderne handelsbriefe, ed. L. E. Rolfs, rez. V, 287, 423.
- Moderne philol., neueste strömungen, II, 211.
- Molière, L'Avare, ed. J. Bauer u. dr. Th. Link, rez. V, 335; Le Bourgeois Gentilhomme, ed. W. Mangold, rez. V, 335; Les Femmes Savantes, ed. W. Mangold, rez. V, 335; Les Femmes Savantes, ed. prof. dr. E. Pariselle, rez. V, 335.
- Montesquieu (Sorel), rez. IV, 178.
- Montgomery, E., Misunderstood, ed. Th. Lion, rez. V, 222.
- Mörch, A., La durée des voyelles françaises, III, 581.
- Moriarty, L. M., A French Grammar, rez. VI, 70.
- Motti, Conversations italiennes, rez. V, 349; Italian Dialogues, rez. V, 349; Italien. gespräche, rez. V, 349.
- Mouth-Mapping, VI, 494.
- Mozin-Peschier, Petit Dictionnaire classique fr.-all. et all.-fr., rez. I, 365.
- Mühlfeld, dr. K., Die lehre von der vorstellungsverwandtschaft und ihre anwendung auf den sprachunterricht, rez. V, 278.
- MÜLLER, H., Der franz. unterricht am gymnasium, II, 123; Die kanonfrage für französ. und engl. schullektüre, III, 409; Kanonfrage, IV, 401; Vorläufiger bericht über den fortgang der arbeiten des in Hamburg 1897 gewählten kanon-ausschusses, V, 543; 2. bericht über den fortgang der arbeiten des vom 7. neuphilologentag in Hamburg gewählten kanon-ausschusses, VI, 64, 141.
- Müller, H., Der französ. unterricht im gymnasium, rez. II, 575.
- MÜNCH, W., Welche ausrüstung für das neusprachl. lehramt ist vom standpunkt der schule aus wünschenswert? IV, 321.
- Münch-Glauning, Didaktik und methodik des franz. u. engl. unterrichts, rez. V, 141.
- Mundarten, deutsche, beiträge zur geographie der (Bremer), rez. IV, 309.
- Mundartenforschung, deutsche, bibliographie der (Mentz), rez. IV, 309.
- Mundarten, ihre phonographische fixierung, V, 502.
- Münster, dr. K., und Dageförde, A., Elementarbuch der franz. sprache, rez. VI, 533.
- Muttersprache, unsere, ihr werden u. ihr wesen (Weise), rez. IV, 447.

- NADER**, dr. E., Englische synonymik im mittelschulunterricht, I, 197; Rez. (Brekke) I, 122.
- Nader**, E. und Würzner, A., Engl. lesebuch für höh. lehranstalten, rez. I, 479.
- Namenliste** der mitglieder des kanon-ausschusses, VI, 438.
- Napoleon I.**; ein brief Napoleons I., V, 356.
- Neuchâtel**, ferienkursus, I, 546.
- „**Neue methode**“ in Amerika, I, 496.
- Neuere sprachen**, in Chile und Brasilien, V, 85.
- Neuere sprachen** in Finland, I, 268, II, 64, 190.
- Neugriechisch und romanisch** (Körting), rez. V, 563.
- Neuhochdeutsche grammatik** (Blatz), rez. V, 292.
- Neuphilologen**, deutsche, in Frankreich, I, 433.
- Neuphilologen**, franz., inwiefern unterrichten sie unter günstigeren bedingungen als die deutschen? III, 569.
- Neuphilologentag**, III, 512.
- Neuphilologentag**, (I.) italien., II, 597.
- Neuphilologentag**, sächs., in Meissen, IV, 455.
- Neuphilologentag** (6.), zu Karlsruhe, II, 63, 112, 152, 233, 243, 252, 324; III, 54; IV, 63.
- Neuphilologentag** (7.), zu Hamburg, III, 617; IV, 200.
- Neuphilologentag** (8.), zu Wien, V, 440; VI, 142, 192, 247.
- Neuphilologen-verband**, sächs., V, 101, 257, 293; VI, 395.
- Neuphilol. eisenbahnpetition**, IV, 574.
- Neuphilol. gesellschaftsreisen**, VI, 181.
- Neuphilol. jubiläum**, IV, 125.
- Neuphilol. verein**, Bremen, IV, 576; V, 407; VI, 651; Köln, III, 588; IV, 599; V, 482; Wien, II, 188.
- Neuphilolog. vereine**, VI, 459.
- Neuphilolog. vereine** deutscher hochschulen, II, 62.
- Neuphilolog.vorbildung**, IV, 65, 129, 193.
- Neusprachl.**, aus einem volksschullehrerverein, III, 389.
- Neusprachl.**, aus zeitung und zeitschriften, II, 254.
- Neusprachl. bewegung**, I, 304.
- Neusprachl. ferienkurse**, III, 449.
- Neusprachl. ferienkurse** in Jena und Caen, I, 431.
- Neusprachl. ferienkursus** in Köln, 1896, IV, 105.
- Neusprachl. lehramt**, ausrüstung vom standpunkt der schule, IV, 321.
- Neusprachl. lehrbücher und schulausgaben**, VI, 190.
- Neusprachl. lektüre** an den höheren lehranstalten Preussens im schuljahre 1893—94, III, 524.
- Neusprachl. reform**, im lichte der preussischen direktoren-versammlungen, IV, 346.
- Neusprachl. reform** in Bayern, VI, 545.
- Neusprachl. reform-litteratur** von 1876 bis 1893 (Breymann), rez. IV, 551.
- Neusprachl. unterricht**, IV, 570.
- Neusprachl. unterricht**, die benutzung kulturhistor. bilder im (Lewin), rez. I, 121.
- Neusprachl. unterricht** in Belgien, I, 596.
- Neusprachl. unterricht** in Chile, II, 404.
- Neusprachl. unterricht** in Deutschland, V, 500.
- Neusprachl. unterricht** in Frankreich, VI, 97, 200.
- Neusprachl. unterricht** in Nordamerika, II, 534.
- Neusprachl. unterricht**, der, in Sachsen (Haubold), rez. V, 551.
- Neusprachl. unterricht** in Schweden, I, 164.
- Neusprachl. unterricht** in Württemberg, I, 34.
- Neusprachl. unterricht** und die moder-

- nen reformbestrebungen (Petersen), rez. I, 520.
- Neusprachl. unterricht (Waetzoldt), rez. I, 48.
- Neusprachl. von der 4. hauptversammlung des vereins zur förderung des lateinlosen höheren schulwesens in Quedlinburg, III, 541.
- Neusprachl. zeitschrift in Italien, II, 62.
- New Analytic Method of learning Languages (Lange, F.), rez. I, 476.
- Nibelunge nôt, der, ed. prof. dr. W. Golther, rez. V, 100.
- Nineteenth Century Literature, a history of (Saintsbury), rez. IV, 390.
- NOELLE, A., Engl. geschichte in gedrängter übersicht, IV, 251.
- Nordamerika, neusprachl. unterricht in, Notiz III, 512. [II, 534.
- Notiz, von der red., IV, 192.
- Notiz, von Dörr, IV, 64.
- Notizen, archivalische, zur franz. literatur- u. kulturgeschichte des 17. jh. (Mangold), rez. I, 430.
- Notizen, litterarische, IV, 456, 613; V, 503; VI, 341.
- Nouvelle grammaire à l'usage des dames, V, 350.
- Ohlert, A., Deutsch-franz. übungsbuch, rez. IV, 501; V, 491; Franz. lesebuch für die mittel- und oberstufe, rez. IV, 501; V, 491; Lese- und lehrbuch der franz. sprache für die unterstufe, rez. IV, 501; V, 491; Lese- u. lehrbuch der franz. sprache für höh. Mädchenschulen, rez. IV, 565; V, 491; Method. anleitung für den franz. unterricht an höh. Mädchenschulen, rez. V, 491; Method. anleitung zum unterricht im franz., rez. IV, 502; V, 197; Schulgrammatik der franz. sprache, rez. IV, 501; Schulgrammatik der franz. sprache für höh. Mädchenschulen, rez. V, 491.
- Olsson, K. L., Lärbok i Tyska Språket, rez. V, 224.
- Orthographe française, réforme, V, 475.
- Orthographie, die neue französ., I, 339.
- Orthographie, franz., reform der (Block), rez. I, 486.
- Orthographiereform in Amerika, IV, 61.
- OSTER, J., Entgegnung, IV, 187.
- Oster, J., Cours supérieur de grammaire française à l'usage des écoles allemandes, rez. III, 598.
- ÖSTERBERG, E., Rez. (Hoppe) II, 580.
- Osterkurse in Paris, VI, 189.
- Otto, E. — Ruppert, E., Gramática elemental de la lengua alemana, rez. IV, 248.
- Otto-Runge, Kleine franz. sprachlehre, rez. V, 495.
- Owens College in Manchester, anglistische vorlesungen daran, I, 307.
- Oxford, die English School in, II, 112.
- Oxford, sommerferienkurse, 1897, VI, 59.
- Oxford University Extension, II, 260.
- Pädagog. aphorismen und aufsätze (Banner), rez. V, 417.
- Palgrave, F. T., the Children's Treasury of Lyrical Poetry, rez. I, 565.
- Paris, classes de vacances de Noel et de Pâques organisées à la résidence d'Université-Hall, V, 439.
- Paris, conversations françaises (Génin-Schamaneck), rez. VI, 527.
- Paris, ferienkurse, III, 367; V, 22, 232.
- Paris, franz.-engl. auskunfts-bureau, II, 599.
- Paris, osterkurse, VI, 189.
- Paris, pensionen in, III, 320, 568, VI, 344.
- Paris, studienaufenthalt, IV, 257.
- Paris, studienreise nach (Herford), rez. V, 90.
- Paris, une vue de (Delaughe), rez. VI, 527.
- Paris (Wilke), rez. VI, 527.

- Paris (Zola), rez. VI, 521.
 Parlers Parisiens (Koschwitz), rez. VI, 66.
 Passy, Fr.: Le Petit Poucet, VI, 83.
 Passy, Fr.: Le Petit Poucet du XIX^e siècle, ed. B. Röttgers, rez. V, 159.
 Passy, J., Rez. (Lovera) II, 96.
 Passy, Jean, †, VI, 460.
 Passy, P., les Sons du Français, rez. I, 569.
 Paulsen, Fr., Über die gegenwärtige lage des höheren schulwesens in Preussen, rez. V, 417.
 Pearson, Ch. H., National Life and Character, rez. III, 106.
 Pensionen in Paris, III, 320, 568; VI, 344.
 Pensionsadressen, III, 253.
 Perle, dr., Das stilistische deutlichkeitsmoment im franz. beim ausdruck der vorstellung, rez. IV, 445.
 PESCHIER, E., Rez. (Hatzfeld-Darmesteter) I, 358.
 Peters, J. B., Franz. schulgrammatik, rez. V, 495.
 Petersen, W., Der neusprachl. unterricht und die modernen reformbestrebungen, rez. I, 520.
 Petit Parisien, le (Kron), rez. III, 551, V, 37.
 Petition des sächsischen neuphilologenverbandes, V, 293.
 PETRI, A., Über die mit der Correspondance interscolaire gemachten erfahrungen, VI, 511.
 Philologie, engl. (Storm), rez. III, 48, 91, 240.
 Philologie, moderne, neueste strömungen, II, 211.
 Philologie, romanische, Handbuch der (Körting), rez. V, 555.
 Phonetics, on the value of, II, 1.
 Phonetik, deutsche (Bremer) I, 536.
 Phonetik, ihre verwertung für den grammatikalischen unterricht auf der oberstufe, II, 501.
 Phonétique espagnole, I, bbl. 37.
 Phonetische alternationen, versuch einer theorie phonet. alternationen (Courtenay), rez. III, 615.
 Phonetische litteratur von 1876—1895 (Breymann), rez. V, 215.
 Phonographische fixierung der mundarten, V, 502.
 Photographien, III, 255.
 Plate, H., Lehrgang der engl. sprache, rez. I, 180.
 Plattner, Ph., Kurzgef. schulgrammatik der französ. sprache, rez. IV, 551; Spécimen d'un dictionnaire de la prononciation française, II, partie, rez. IV, 605.
 Plattner-Heaumier, Franz. unterrichtswerk, rez. VI, 580.
 Poets of the Present Time, ed. R. Shindler, rez. II, 307.
 Polyglott Kuntze, V, 502.
 POMEZNY, dr. Fr., Die Nouvelle grammaire à l'usage des dames, V, 350.
 Porschat: Trois Mois sous la Neige, ed. dr. C. Th. Lion, rez. I, 297.
 Preisausschreiben über die direkte methode, V, 295.
 Pressensé, Mme de: La Maison blanche, ed. C. Th. Lion, rez. I, 297.
 Preussen, bücher- und stundenfrage in, I, 244.
 Preussen, über die gegenwärtige lage des höh. schulwesens in (Paulsen), rez. V, 417.
 Preyer, W., Zur psychologie des schreibens, rez. IV, 183.
 PROLLIUS, dr. M., Der neusprachliche ferienkursus in Köln, 1896, IV, 105; 43. versammlung deutscher philologen und schulmänner, III, 424; Rez. (Börner) IV, 603; V, 346; (Plattner-Heaumier) VI, 580.
 Prononciation de l'a, IV, bbl. 22.
 Prosateurs français, bd. 75. 101, rez. III, 189.
 Prüfungsarbeit, eine franz., II, 599.

- Prüfungs-kommission zu Berlin, I, 431, 498.
- Prüfungs-kommissionen in Preussen, I, 548.
- Prüfungs-ordnung, künftige, I, 450, 494; V, 432; VI, 462.
- Psychologie des schreibens (Preyer), rez. IV, 183.
- Pudor, H., Englische reiseskizzen, rez. II, 39.
- QUIEHL, rez. (Passy) I, 569.
- Quiehl, dr. K., Franz. aussprache und sprachfertigkeit, rez. I, 290.
- Rahn, dr. H., Neues lehr- und lesebuch der franz. sprache, I. teil, rez. VI, 539.
- RAMBEAU, A., Amerikanisches, II, 53, 596; Auch eine „neue“ methode, II, 108; Das lektorenwesen, II, 376; Der neusprachl. unterricht und das schulwesen in Nordamerika, II, 534; Notiz, III, 512; On the value of phonetics in teaching modern languages, II, 1; Jean Passy †, VI, 460; Pensionen in Paris, III, 568; Remarks on the study of modern languages, II, 261; Rez. (Babbitt), IV, 119; (Boensel) II, 87; (Breyman) IV, 551; (Grandgent) IV, 551; (Kimball) IV, 551; (Koschwitz) VI, 66; (Kühn) IV, 551; (Plattner) IV, 551; (Rossmann und Schmidt) IV, 551.
- Rambles through London streets (Engelmann), rez. V, 283.
- Realien, engl., III, 511, 617.
- Reallexikon, engl. (Klöpfer), rez. V, 560.
- Realschulwesen, deutsches, franz. einflüsse auf das (Knabe), rez. III, 612.
- Rechtschreibung, die, od. orthographie der deutschen sprache (Grassmann), rez. V, 425.
- Rechtschreibung, franz., I, 307.
- Rechtschreibung, vereinfachte deutsche, und richtige aussprache (Bleich), rez. V, 426.
- Reclus, O., En France, ed. K. F. Th. Meyer, rez. III, 377.
- Recueil de contes et récits pour la jeunesse (Wychgram-Tournier-Wüllenweber), rez. I, 297.
- RED., 8. neuphilologentag in Wien, VI, 192; An die leser u. mitarbeiter, V, 427; An unsere leser und mitarbeiter, VI, 191; Aufenthalt im ausland, V, 232; Berichtigungen zu II, 476-482, 600; Die reform in Hessen-Nassau, VI, 542; Druckfehler in heft 9, V, 576; Eine neue fachzeitschrift, II, 436; Notiz, IV, 192; Zu der berichtigung N. Spr. V, 436, 576; Zum Bannerschen vortrag, II, 254; Zum internationalen schülerbriefwechsel, VI, 192.
- Reform der franz. orthographie (Bloch), rez. I, 486.
- Reform in Chicago, I, 243; — in Deutschland, IV, 63; — in Hessen-Nassau, VI, 542, 660; — in Kanada, II, 493; in Karlsruhe, II, 435. 598; — in Schweden, V, 137.
- Reform-litteratur, neusprachliche, von 1876—1893 (Breyman), rez. IV, 551.
- Reform-methode, I, 191.
- Reformmethode in den oberen klassen der realanstalten, VI, 193.
- Reform, neusprachliche, im lichte der preuss. direktoren-versammlungen, IV, 346.
- Reform, neusprachl., in Bayern, VI, 545.
- Reformschulen in Deutschland, VI, 208.
- Reform-thesen, wiener, VI, 657.
- Reform und praxis, IV, 190.
- Reformunterricht auf der oberstufe, III, 462.
- Réforme de l'orthographe française, V, 475.
- REGEL, E., Rez. (Bierbaum) I, 56; II, 358; (Deutschbein) I, 368; (Deutsch-

- bein-Willenberg) I, 182, (Kron) V, 280.
- Rehrmann, Französ. schulgrammatik, rez. III, 597.
- REICHARD, Pension in Paris, VI, 344.
- REIN, W., Rez. (Banner) V, 417; (Paulsen) V, 417.
- Rein, W., Am ende der schulreform? rez. II, 568.
- Reiseeindrücke u. beobachtungen eines deutschen neuphilologen (Hartmann), rez. VI, 424.
- Reiseskizzen, engl., (Pudor), rez. II, 39.
- Reisestipendien, I, 306.
- Reisestipendium in Wales, III, 568.
- Repetitricen, deutsche, in Frankreich, V, 103.
- Réponse à M. W. Knörich, II, 257.
- Reuter, M., Zusammenhängende stücke zur einübung französ. sprachregeln, rez. V, 495, VI, 652.
- Ricken, W., La France, rez. I, 430; Neues elementarbuch der französ. sprache, rez. I, 125.
- RITZERT, A., Über die dyslalia nasalis aperta, besonders bei gaumendefektlern, II, bbl., I; Rez. (Preyer) IV, 183.
- ROLFS, prof., und VOGELS, dr., Ehrengeschenk für geheimrat Münch, V, 575.
- Roman, engl., der gegenwart, V, 105.
- Roman, franz., der gegenwart, V, 517.
- Romanisch, im sprachenkampf Graubündens, V, 53.
- Roman. jahresbericht, der kampf um den (Vollmöller), rez. V, 555.
- Roman. jahresbericht, über plan und einrichtung des (Vollmöller), rez. V, 555.
- Romanische philologie, handbuch der (Körting), rez. V, 555.
- RÖMER, L., Antwort, II, 385; Erwiderung II, 498; Rez. (Brunswick) I, 566.
- Röntgenstrahlen, ihre anwendung auf die physiologie der sprache und stimme, V, bbl., 40.
- ROSSMANN, Ph., Ein studienaufenthalt in Paris, IV, 257; Inwiefern unterrichten die franz. neuphilologen unter günstigeren bedingungen als die deutschen?, III, 569.
- Rossmann, Ph., u. Schmidt, F., Lehrbuch der französischen sprache, rez. IV, 551.
- RÖTTGERS, B., Die Société des parlers de France und der heutige stand der sprachlichen erforschung Frankreichs, I, 329; erwiderung, V, 436; Noch einmal Le Petit Poucet von Fr. Passy, VI, 83; Rez. (Erzgräber) VI, 151; (Kühn) VI, 69; (Meyer) VI, 584; (Ohlert) V, 491; (Reuter) VI, 652; (Stier) VI, 652.
- Rudershausen, A., Pretiöse charaktere und wendungen in Corneille's tragödien, rez. III, 601.
- Runge, H., Englische gespräche, rez. III, 440.
- Russische märchen, zwei, III, bbl., 1.
- Russland, Berlitz in, IV, 169.
- Russland, neues aus, II, 189, 319.
- Russland, sprachunterricht in, I, 466, 542.
- Rustebeuf, ein franz. dichter des 13. jh. (Kressner), rez. III, 313.
- Sabatier, F., Le Faust de Goethe traduit en français, rez. IV, 503.
- Sachs, Ergänzungen zu dem französ. hand- u. schulwörterbuch von, IV, 15.
- Sachsen, der neusprachl. unterricht in (Haubold), rez. V, 551.
- Sächs. neuphilologentag in Meissen, IV, 455.
- Sächsischer neuphilologen-verband, V, 101, 257, 293; VI, 395.
- Saintes, A.-E. de, Thérèse ou l'enfant volé, ed. C. Th. Lion, rez. II, 94.
- SAINTSBURY, G., Rez. (Wülker), V, 153.

- Saintsbury, G., A History of Nineteenth Century Literature, rez. IV, 390.
- SALLWÖRK, dr. E. v., Zur einföhrung, I, 1.
- Sammlung engl. gedichte (Lepzien), rez. V, 290.
- Sammlung franz. und engl. gedichte, zusammengest. vom lehrerkollegium der höh. mädchenschule zu Duisburg, rez. VI, 425.
- Sammlung moderner italien. autoren, rez. VI, 589.
- Sammlung spanischer gedichte, ed. A. Kressner, rez. I, 535.
- Sandean, J., Mademoiselle de la Seiglière, ed. J. V. Sarrazin, rez. I, 491.
- Sarcey, Fr., Le Siège de Paris, ed. dr. J. Hengesbach, rez. II, 578.
- SARRAZIN, J., Altfranz. u. neufranz., II, 491; Die reform in Karlsruhe, II, 598; Franz. examina, III, 442; Hospitieren in pariser schulen, III, 511; Vom badischen staatsexamen, III, 388; Rez. (Brockhaus' konversationslexikon), III, 505; (Choix de nouvelles modernes, ed. Wychgram) II, 91; (Excursions et Voyages, ed. K. Sachs) II, 42; (Fleischhauer) III, 313; (Grabein) I, 488; (Hano) II, 92; (Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance, ed. Cosack) II, 90; (Kressner) III, 313; (Kron) II, 92; (Kühn) II, 485; (Leitritz) III, 377; (Reclus, En France, ed. Meyer) III, 377; (Sammlung span. gedichte, ed. Kressner) I, 535; (Scheibner und Schauerhammer) III, 559; (Vida de Lazarillo de Tormes, ed. Kressner) I, 535; (Werner) I, 525.
- Sarrazin, J., Das moderne drama der franzosen in seinen hauptvertretern, rez. I, 485.
- Sauer, K. M. — Röhrich, W. A. — Runge, H., Spanische gespräche, VI, 77.
- Sauer, K. M. — Ruppert, H., Span. konversationsgrammatik, rez. VI, 77.
- Savage, R. H., The Masked Venus, rez. III, 610; Delilah of Harlem, rez. III, 610.
- Scartazzini, J. A., Dante, rez. V, 155.
- Schaible, K. H., Die höhere frauenbildung in Grossbritannien, rez. V, 89.
- SCHEFFLER, W., Auslandsadressen, IV, 449, 512; Bild und lektüre, II, 113; Methodisches und neuphilologisches vom 7. allgem. lehrertag zu Stockholm, III, 591.
- Scheibner u. Schauerhammer, Franz. lesebuch für die ersten unterrichtsjahre, rez. III, 559.
- SCHIEFER, M., Die anwendung der Röntgenstrahlen auf d. physiologie der sprache u. stimme, V, bbl. 40.
- SCHENCK, O., Erfahrungen auf dem gebiete der neuen methode im sprachunterricht, IV, 369; Erwidern, III, 125.
- Schenck, O., Deutsche sprachlehre für ausländer, rez. II, 417.
- SCHILD, dr. P., Zur frage der veranschaulichungsmittel im fremdsprachlichen unterricht, II, 514.
- SCHIFFER, J., Nachträgl. bemerkungen zum karlsruher neuphilologentage, II, 243.
- Schippers „nachträgl. bemerkungen“, zu, II, 371.
- SCHIRNER, Erklärung, II, 494.
- Schirner, O., Die anwendung der heuristischen lehrmethode beim fremdsprachl. unterricht, rez. II, 302.
- SCHMAGER, O., Rez. (Strien) II, 483.
- Schmarje-Barnstorff, Engl. lesebuch, rez. II, 363.
- Schmeding, dr., Die eigne weiterbildung im franz., rez. VI, 520.

- Schmid, P., Beiträge zur Erklärung von Corneilles Polyeucte, rez. V, 50.
- SCHMIDT, dr. H., Die Einübung der franz. aussprache unter Verwertung eines Liedes, I, 501; Die neusprachliche Lektüre an den höheren Lehranstalten Preussens im Schuljahre 1893—94, III, 524; Eine französ. Zeitschrift in Deutschland, I, 545; Engl. als erste Fremdsprache, II, 600; Rez. (Bret Harte) III, 610; (Crawford) III, 610; (Fick) II, 488; (Jacobs - Brincker - Fick) III, 480; (Klinghardt) V, 199; (Savage) III, 610; (Schwieker) I, 525; (Stein) II, 88; (Twain) III, 610; (Vie d'Oberlin, ed. H. Bretschneider) II, 42; (Weidner) II, 304; (Wiggin) III, 610.
- Schmidt, H., Lautschulung im franz. unterricht, rez. IV, 605.
- SCHMIDT, O. F., O. Jäger über die modernen sprachen, V, 435.
- Schmidt, Lehrbuch der engl. sprache, rez. III, 499.
- SCHMIDT, F., und RODEN, A. v., Die verwendung von bildern zu sprechübungen, VI, 670.
- SCHMITT, S., Rez. (Auteurs français, bd. V) I, 296; (Döhler) I, 295; (Feuillet, Le Roman d'un jeune homme pauvre, ed. dr. Rahn) II, 94; (Jaeglé, La guerre de 1870, ed. dr. W. Kasten) II, 94; (Halévy, L'Abbé Constantin, ed. dr. H. Nehry) II, 94; (Porschat, Trois Mois sous la Neige, ed. C. Th. Lion) I, 297; (Pressensé, Mme. de, La Maison blanche, ed. C. Th. Lion) I, 297; (de Saintes, Thérèse ou l'enfant volé, ed. C. Th. Lion) II, 94; (Soltmann) I, 184; (Wychgram - Tournier-Wüllenweber) I, 297.
- Schneitler, F. H., Lehrgang der franz. sprache für kaufleute, rez. I, 236; V, 44.
- SCHNELL, P., Der pariser ferienkursus, 1896, V, 22.
- Schoen, H., Die franz. hochschulen seit der revolution, rez. IV, 244.
- Schreib-lesefibel, dtische. (Hoffmann), rez. VI, 591.
- Schriftitalienisch, aussprache, V, 505.
- Schroeder, O., Vom papiernen stil, rez. V, 329.
- SCHRÖER, A., Über historische und deskriptive engl. grammatik, I, 373; Über neuere engl. lexikographie, II, 193.
- Schulausgaben französ. schriftsteller, erste liste der vom kanonausschuss als „bedingungslos brauchbar“ anerkannten, VI, 441.
- Schulausgaben, neuauflagen etc., kurze anzeigen von, V, 423.
- Schulbibl. französ. und engl. prosaschriften, ed. Bahlsen und Hengesbach, rez. I, 590; III, 188, 436, 560; VI, 157, 586.
- Schule, amerikanische, IV, 192.
- Schulen, höhere, in England, II, 58.
- Schülerbriefwechsel, internationaler, V, 87; VI, 192, 324.
- Schülerkorrespondenz, internationale, VI, 617.
- Schulgrammatik, engl., I. teil (Victor-Dörr), rez. II, 38.
- Schulgrammatik der franz. sprache, I. abt. ausg. B (Strien), rez. II, 483.
- Schulgrammatik der franz. sprache (Ohlert), rez. IV, 501.
- Schulgrammatik der franz. sprache für höh. Mädchenschulen (Ohlert), rez. V, 491.
- Schulgrammatik, franz. (Peters), rez. V, 495.
- Schulgrammatik, franz. (Rehrmann), rez. III, 597.
- Schulgrammatik, kurzgefasste, der französischen sprache (Plattner), rez. IV, 551.

- SCHULLER, H., Rez. (Golther) V, 100; (Grassmann) V, 425; (Hentschel, Hey, Lyon) V, 47; (Schröder) V, 329; (Weise) IV, 447; (Zarncke) V, 329.
- Schulreform und reformschulen in Deutschland, VI, 208.
- Schulreformprojekte der franz. revolution (Werner), rez. I, 525.
- Schultz, J., *La Neuvaïne de Colette*, ed. dr. W. Reimann, rez. III, 563.
- Schultze, dr. F., *Deutsche erziehung*, I, 52.
- Schulwesen, höh., in Frankreich, über die gegenwärtige gestaltung des (Gerhardt), rez. V, 195.
- Schulwesen, höheres, in Frankreich (Schwemer), rez. IV, 179.
- Schulwesen, höh., in Italien, IV, 307.
- Schulwesen, höh., in Preussen, über die gegenwärtige lage des (Paulsen), rez. V, 417.
- Schulzeitschrift, amerikan., IV, 127.
- Schumann, N., Sammlung von beispielen für den propädeutischen unterricht in der franz. aussprache, rez. IV, 605.
- Schumann, P., *Franz. lautlehre für mitteldeutsche*, rez. V, 147.
- Schweden, neusprachl. unterricht in, I, 164.
- Schweden, reform in, V, 137.
- Schwedischer sprachführer (Sellin), rez. V, 227.
- Schwemer, dr. R., *Das höh. schulwesen in Frankreich*, rez. IV, 179.
- Schwieker, A., *Lehr- und lesebuch der franz. sprache*, rez. I, 525.
- Scotland, elementary education, IV, 79.
- SEEMANN, Jahresbericht des neuphil. vereins zu Köln, IV, 499; V, 482.
- Selbstunterrichtsbriefe für die franz. sprache (Haeusser-Kron) rez. I, 581.
- Sellin, E., *Schwedischer sprachführer*, rez. V, 227.
- SEMMIG, dr. H., Rez. (Combe, Pauvre Marcel, ed. Metzsch) II, 40.
- Sévigné, Mme. de, *Lettres*, ed. O. Kabisch, rez. III, 438.
- SEYDEL, dr. W., *Ferienkursus in Neuchâtel*, I, 546; *Hospitieren in engl. schulen*, I, 306.
- Shakespeare im unterrichte d. preuss. gymnasien, III, 513.
- Shakespearesche dramen in d. schule, V, 367, 441.
- Shakspeare (Brandl), rez. V, 92.
- Shakspeare (ten Brink), rez. V, 52.
- SHINDLER, R., Rez. (Saintsbury) IV, 390; (Steffen) III, 607.
- Shindler, R., *Poets of the Present Time*, rez. II, 307.
- Siebs, Th., *Deutsche bühnenaussprache*, rez. VI, 315.
- Silbe, die, VI, 479.
- Soltmann, dr. H., *Lehrbuch der frz. sprache*, rez. V, 419; *Das propädeutische halbjahr des franzö. unterrichts in der höh. mädchen-schule*, rez. I, 184.
- Sommerferien-kurse in Oxford, 1897, VI, 59.
- Sons, les, du Français (Passy), rez. I, 569.
- Sorel, A., Montesquieu, rez. IV, 178.
- Souvestre, E.: *Un philosophe sous les toits*, ed. dr. E. Moebius, rez. III, 103.
- Spanische gespräche (Sauer-Röhrich-Runge), rez. VI, 77.
- Span.konversationsgrammatik (Sauer-Ruppert), rez. VI, 77.
- Span. lesebuch (Hoyer mann - Uhlemann), rez. IV, 177.
- Speech-Sounds, V, bbl., 1.
- Spill, G., *Über den neu-fremdsprachl. unterricht*, rez. II, 36.
- Sprachatlas, der, des deutschen Reichs (Wenker-Wrede), rez. IV, 309.

- Sprachbau, deutscher, V, 233, 297, 396, 529; VI, 232, 379, 465, 562.
- Sprachen, neuere, in Amerika, IV, 596.
- Sprachen, neuere, in Chile und Brasilien, V, 85.
- Sprachen, neuere, in Finland, I, 268; II, 64, 190.
- Sprachführer, schwedischer (Sellin), rez. V, 227.
- Sprachgebrechen, I, bbl., 1.
- Sprachlehre, deutsche, für ausländer (Schenck), rez. II, 417.
- Sprachlehre, engl. (Gesenius-Regel), rez. II, 575; III, 503.
- Sprachlehre, kleine französ. (Otto-Runge), rez. V, 495.
- Sprach-, schreib-, leseunterricht, franz., für Mädchenschulen (Hahn-Roos), rez. III, 498.
- Sprachunterricht, der neue (Beyer), rez. II, 476.
- Sprachunterricht in Russland, I, 466, 542.
- Sprachunterrichtliches aus Holland, I, 187.
- Sprechübungen, franz. (Storm-Lauterbach), rez. I, 425.
- Sprechübungen, italien. (Jacobson), rez. II, 96.
- Staatsexamen, badisches, III, 388.
- Staatsprüfungsordnung, künftige, I, 192.
- Staats- u. gesellschaftsleben, franz., IV, 609.
- Städtenamen, franz., abteilung der substantiva und adjektiva aus, V, 573.
- Stael: De l'Allemagne, ed. G. Franz, rez. III, 189.
- Standard English, II, 52.
- Steffen, G. F., In der fünfmillionenstadt, rez. III, 607.
- Stein, S. J. F., Lehrgang der franz. sprache, 1. abt., rez. II, 88.
- STENGEL, E., Friedrich Diez und die scholien zur Diez-gedenkfeier von Ad. Philippi, III, 121; Rez. (Delesalle) V, 42; (Engel) V, 563; (Körting) V, 555; (Körting) V, 563; (Koschwitz) IV, 506, 507; (Vollmöller) V, 555.
- Steuerwald, dr. W., Übersetzung der absolutoriaufgaben aus der franz. u. engl. sprache an den humanist. gymnasien, realgymnasien u. realschulen Bayerns, rez. I, 235.
- Stevenson, R. L., Island Nights' Entertainments, rez. IV, 599; Catriona, rez. IV, 599.
- St. Hilaire, E. M. de, Courage et Bon Cœur, ed. dr. C. Th. Lion, rez. I, 533.
- Stiehler, dr. E., Auswahl franz. gedichte, rez. VI, 425.
- STIER, G., Entgegnung, VI, 605; Entgegnung, VI, 673.
- Stier, G., Franz. syntax, rez. VI, 652; Lehrbuch der franz. sprache für höh. Mädchenschulen, I. teil, rez. V, 157; Lehrbuch der franz. sprache für höh. Mädchenschulen, 4 teile, rez. V, 341.
- Stil, vom papiernen (Schroeder), rez. V, 329.
- Stilistische deutlichkeitsmoment, das, im franz., beim ausdrück der vorstellung (Perle), rez. IV, 445.
- Stockholm, 7. allg. lehrertag, III, 591.
- STOERIKO, A., Rez. (Bierbaum) VI, 154; (Ebener-Meyer) V, 341; (Ebener-Meyer-Knörich) VI, 425; (Kamp-Lange) VI, 425; (Rahn) VI, 539; (Sammlung franz. und engl. gedichte, zusammengest. vom lehrerkollegium der höh. Mädchenschule zu Duisburg) VI, 425; (Soltmann) V, 419; (Stiehler) VI, 425; (Stier) V, 341; (Weiss) V, 341.
- Storm, J., Engl. philologie, bd. I, abteil. 1, rez. III, 48, 91, 240.

- Storm-Lauterbach, Franz. sprech-
übungen, rez. I, 425.
- Streitberg, dr. W., Urgerman. gram-
matik, rez. IV, 54.
- Stretton, H.: Alone in London, ed.
H. Nehry, rez. V, 222.
- Strien, Schulgrammatik der französ.
sprache, I. abt., ausg. B, rez. II, 483.
- Studentensprache, amerikanische, IV,
127.
- Studienaufenthalt in Paris, IV, 257.
- Studienreise nach Paris (Herford),
rez. V, 90.
- Study of modern languages, II, 261.
- Suchier und Wagner, Ratschläge für
die studierenden des franz. und des
engl. an der universität Halle, rez.
III, 426.
- Suès, S., Exercices pratiques sur les
gallicismes, rez. V, 219.
- Summer Meeting in London, VI, 190.
- Summer School of Art and Science,
IV, 320.
- SÜTTERLIN, L., Erklärung, II, 381.
- Synonymik, engl., im mittelschul-
unterricht, I, 197.
- Syntax der franz. sprache (Ehrhard-
Planck), rez. V, 495.
- Syntax des bestimmten artikels im
engl., IV, 1.
- Syntax, franz. (Stier), rez. VI, 652.
- Taine, H.: Voyage aux Pyrénées,
ed. R. Faust, rez. III, 188.
- Tales and Stories from Modern Wri-
ters, ed. J. Klapperich, bd. I, rez.
II, 422.
- Taschenwörterbuch, neues vollstän-
diges, der portug. und deutschen
sprache (Bösche-Dammann), rez.
VI, 429.
- Teacher, the — abroad, I, 22.
- Teaching of Languages in Schools
(Widgery), rez. I, 179.
- ten Brink, B., Shakspeare, rez. V, 52.
- Thätigkeitswort, franz. u. deutsches,
formenlehre und syntax (Meyer),
rez. VI, 584.
- Theater, franz., der gegenwart, VI,
627.
- THIERGEN, O., Ein aufenthalt im aus-
land, VI, 572, 638.
- Thierry, A.: Histoire d'Attila, ed.
dr. Haellingk, rez. III, 103.
- Thiers: Expédition de Bonaparte en
Egypte, ed. J. Leitritz, rez. III, 103.
- This, dr. C., Franz. elementarbuch,
rez. VI, 533.
- THUDICHUM, ein urteil über Bierbaums
lehrbücher, III, 390; La pronon-
ciation de l'a, IV, bbl., 22.
- TILLEY, W., Modern languages in
Australia, I, 101; Rez. (Plate) I,
180; (Towers-Clark) I, 418.
- Tissot, M., De l'enseignement secon-
daire en France, III, 177, 229.
- Töpffer, R.: Nouvelles genevoises,
ed. dr. F. Kalepki, rez. III, 103.
- Tonbewegung des vokals, IV, bbl., 1.
- Towers-Clark, E., Die vier jahres-
zeiten für die engl. konversations-
stunde bearbeitet, rez. I, 418.
- Training of teachers of modern fo-
reign languages, II, 424, 585.
- Traité de correspondance commerciale
(Brée), rez. V, 44.
- TRAUGOTT, FR., Kritik der methode
Gouin, VI, 345.
- Traut, Ch., Franz. aufsatz- u. brief-
schule, rez. V, 44.
- TUPSCHEWSKY, M., Die verwertung
der phonetik für den grammatikali-
schen unterricht auf der oberstufe,
II, 501.
- Twain, M., The Million Pound Bank-
Note, rez. III, 610.
- TIETMEYER, A. und VIETOR, W.,
Der bezug englischer bücher, VI, 87.
- Twight, A., Les langues vivantes en
France, II, 76, 294.

- Tyndall, J.: Fragmente of Science, ed. dr. W. Elsässer und dr. P. Mann, rez. III, 436.
- Überbürdungsfrage, I, 434.
- Übersetzungen aus Burns und Tennyson, IV, 545.
- Übersetzungen aus dem Englischen, I, 549; II, 21, 342.
- Übersetzungen, ihr wert, I, 599.
- Übersetzungsmethode, I, 435.
- Übersetzungsstil, I, 131.
- Übungsbibliothek, franz., nr. 11, rez. V, 285.
- Übungsbuch, deutsch-franz. (Ohlert), rez. IV, 501; V, 491.
- Übungsbuch, engl. (Goerlich), rez. III, 433.
- Übungsbuch, franz., I. teil, ausg. B (Breymann-Möller), rez. II, 46.
- Übungsbuch, franz., für die oberen klassen (Fetter), rez. IV, 565.
- Übungsbuch, kurzgef., zum übersetzen aus dem deutschen in das französische (Ulbrich), rez. III, 187.
- Übungs- u. lesebuch zur franz. grammatik für humanistische gymnasien, I. teil (Beck), rez. V, 495.
- Übungsstücke zum übersetzen aus dem deutschen ins französische (Ulrich), rez. V, 495.
- Ulbrich, O., Kurzgefasstes übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das französische, rez. III, 187.
- Ulrich, W., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem deutschen ins franz., rez. V, 495.
- United States of America, the, ed. prof. dr. Wershoven, rez. V, 220.
- Universität und schule, I, 193.
- Universitäten, deutsche, alt- und neu-engl. auf den, I, 499; II, 386.
- Universitäten, deutsche, modernes von, I, 128.
- University Extension, 8. sommerkurs, V, 167.
- University Extension, Oxford, I, 598; II, 260; IV, 26.
- Unterricht, der deutsche, in den ersten schuljahren auf phonet. grundlage (Hess), rez. V, 427.
- Unterricht der engländer in der dtshn. sprache und litteratur, II, 110.
- Unterricht, engl., anschauung, VI, 88.
- Unterricht, engl., realien und bilder im —, I, 245.
- Unterricht, engl., resultat eines schuljahres, II, 468.
- Unterricht, engl., zur litteratur über geschichte und methodik, IV, 191.
- Unterricht, engl., 2. schuljahr, III, 476.
- Unterricht, franz., I, 5, 79, 143, 208, 258, 319, 400, 456; II, 581.
- Unterricht, franz., am gymnasium, II, 123; III, 129, 314, 382.
- Unterricht, franz., aus der praxis des —, I, 65, 133.
- Unterricht, franz., das propädeutische halbjahr des — in der höh. mädchenschule (Soltmann), rez. I, 184.
- Unterricht, franz., die bindung im, III, 393.
- Unterricht, französ., im gymnasium (Müller), rez. II, 575.
- Unterricht, fremdsprachl., schriftliche arbeiten, II, 437.
- Unterricht, fremdsprachl., veranschaulichungsmittel, II, 514.
- Unterricht, grammatikalischer, auf der oberstufe, II, 501.
- Unterricht im dtshn. ohne benutzung der muttersprache in einer privatschule in Finland, I, 44.
- Unterricht in den modernen sprachen, hilfsmittel, VI, 504.
- Unterricht in der aussprache, Tycho Mommsen über den, I, 195.

- Unterricht, latein., in sexta nach der neuen methode, II, 298.
- Unterricht, neusprachl., IV, 570.
- Unterricht, neusprachl., die benutzung kulturhistor. bilder im (Lewin), rez. I, 121.
- Unterricht, neusprachlicher, in Belgien, I, 596.
- Unterricht, neusprachlicher, in Chile, II, 404.
- Unterricht, neusprachl., in Deutschland, V, 500.
- Unterricht, neusprachl., in Frankreich, VI, 97, 220.
- Unterricht, neusprachlicher, in Nordamerika, II, 534.
- Unterricht, neusprachl., in Sachsen (Haubold), rez. V, 551.
- Unterricht, neusprachl., in Schweden, I, 164.
- Unterricht, neusprachl., in Württemberg, I, 34.
- Unterricht, neusprachlicher, und die mod. reformbestrebungen (Petersen), rez. I, 520.
- Unterricht, neusprachl. (Waetzoldt), rez. I, 48.
- Unterricht, propädeutischer, in der französ. aussprache, sammlung von beispielen für (Schumann), rez. IV, 605.
- Unterricht, über den neu-fremdsprachl. (Spill), rez. II, 36.
- Unterrichtsstunde im franz., gehalten von einem franzosen, IV, 43.
- Unterrichtswerk, engl., V, 169.
- Unterrichtswerk, franz. (Plattner-Heu-mier), rez. VI, 580.
- Unterrichtswesen, das preuss. höhere, nach der neuen ordnung (Franke), rez. III, 551.
- UTHEMANN-VON SCHENCK, M., Übersetzungen aus dem englischen, II, 21, 342.
- Veranschaulichungsmittel im fremdsprachl. unterricht, II, 514.
- Verein für das studium der neueren sprachen in Hamburg-Altona (vereinsjahr 1892/93), I, 234.
- Verein, neuphilolog., Bremen, IV, 576; V, 407; VI, 651; —, England, I, 62; —, Köln, III, 588; IV, 499; V, 482; —, Wien, II, 188.
- Vereine, neuphilolog., VI, 459.
- Vereine, neuphilolog., deutscher hochschulen, II, 62.
- Verhandlungen der engl. sektion der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Wien (1893), I, 283.
- Verhandlungen der pädagogisch-didaktischen sektion, I, 344.
- Verhandlungen der roman. sektion, I, 342.
- Verhandlungen des 6. neuphilologentages, III, 54.
- Verne, J., Cinq semaines en ballon, ed. G. Opitz, rez. III, 103.
- Versammlung (5. allg.) der lehrer und lehrerinnen an den höh. mädchen-schulen in Lund, I, 346.
- Versammlung (42.) deutscher philologen und schulmänner in Wien (1893), I, 192, 283, 342, 344.
- Versammlung (43.) deutscher philologen und schulmänner, III, 424.
- Versammlung (32.) rhein. schulmänner in Köln, III, 89, 115.
- VIANNA, A. R. G., Rez. (Bösche-Dammann) VI, 429.
- Vida de Lazarillo de Tormes, ed. Kressner, rez. I, 535.
- Vie d'Oberlin, ed. H. Bretschneider, rez. II, 42.
- VIETOR, W., 8. sommerkurs der University Extension, V, 167; Alt- und neuengl. auf den deutschen universitäten, I, 499; Alt- u. neuenglisch noch einmal, III, 62; Amerikanische

studentensprache, IV, 127; Anglistische vorlesungen im Owens College (Victoria University) in Manchester, I, 307; Antireformstimmen, III, 508; Aufenthalt der neuphilologen im ausland, I, 132, 308, 372; II, 192, 324; III, 192; V, 64, 104, 576; Ausländ. lehrer in deutschen schulen, VI, 340; Beschlüsse der Modern Language Association, IV, 616; Das hospitieren in preuss. schulen, I, 372; Deutschland in Frankreich, III, 128; Deutsche Neuphilologen in Frankreich, I, 433; Die Association Phonétique, IV, 59, 616; Die aussprache des franz. in den preuss. schulen, V, 431; Die beliebtesten jugendschriften in England, VI, 342; Die bücher- und die stundenfrage in Preussen, I, 244; Die 13. jahresversammlung der M. L. A. of America, III, 511; Die engl. Modern Language Association, V, 64; Die English School in Oxford, II, 112; Die franz. rechtschreibung, I, 307; Die gesellschaft u. die frauen im engl. roman der gegenwart, V, 105; Die kommende prüfungsordnung in Preussen, V, 432; Die kgl. wiss. prüfungs-kommission zu Berlin, I, 431; Die künftige staatsprüfungsordnung, I, 192; Die methode Gouin in Frankreich, I, 190; Die neueren sprachen in Finland, II, 190; Die organisation der höheren schulen in England, II, 58; Die übersetzungsmethode, I, 435; Drei briefe an herrn dr. E. Engel, mit einem nachwort, V, 568; Ein appell — auch an die experimental-phonetiker, V, 500; Ein britisches urteil über den neusprachl. unterricht in Belgien, I, 596; Ein franz.-engl. auskunftsbüreau in Paris, II, 599; Ein mädchenlyzeum, V, 165; Ein neues fachblatt in England, V, 296; Ein neuphilolog. jubiläum, IV,

125; Ein neuphilol. verein in England, I, 62; Ein organ der neuphil. vereine deutscher hochschulen, II, 62; Ein preisausschreiben üb. die direkte methode, V, 295; Ein rückblick und ein vorblick auf die neusprachliche bewegung, I, 304; Ein vorschlag zur phonographischen fixierung der mundarten, V, 502; Eine amerikanische schulzeitschrift, IV, 127; Eine engl. wochenschrift für deutsche, I, 195; Eine engl. zeitschrift für franzosen und die Franco-English Guild, II, 111; Eine handausgabe der Hölzelschen bilder, II, 190; Eine neue bearbeitung von Grieb's wörterbuch, II, 61; Eine neue englische fachzeitschrift, IV, 256; Eine neue „entdeckung“ in der Bacon-frage, III, 191; Eine neuphilolog. eisenbahnpetition, IV, 574; Eine neusprachl. zeitschrift in Italien, II, 62; Eisenbahnpetition u. auslandsreisen, IV, 615; Engl.-deutscher ferienkurs in Jena, I, 63; Engl. realien auf dem hamburger neuphilologentag, III, 617; Engl. und franz. wandbilder für die schule, VI, 344; Engl. wandbilder für den anschauungsunterricht, I, 194; I. italien. neuphilologentag u. italien. ferienkurs in Salò, II, 597; Experiment.-phonet., I, 433; Ferienkurs in Edinburg, V, 168; Ferienkurse der Alliance française, III, 256; Ferienkurse in Genf, V, 166; Franz. ferienkursus in Greifswald, II, 64; Franz. lesestoffe, II, 111; Franz. u. engl. in der neuen prüfungsordnung für Preussen, VI, 462; Jahresversammlung der Modern Language Association, IV, 576; V, 572; Jugend- und volksliteratur, IV, 123; Kleine beiträge zur experimentalphonetik, I, bbl., 25; Kollegbesuch u. prüfungsmethode, I, 308; Laura Soames †,

II, 489; Marburger ferienkurse, V, 63, 357; Modernes von den deutschen universitäten, I, 128; Modern Language Association, I, 599; II, 60; Neue engl. wörter, I, 436; Neuphilologentag in Karlsruhe, II, 112; Neuphilolog. verein zu Bremen, IV, 576; Neusprachl. ferienkurse in Jena u. Caen, I, 431; Noch einmal alt- und neuengl. auf den deutschen universitäten, II, 386; Noch einmal die künftige prüfungsordnung, I, 494; Nochmals die berliner prüfungskommission, I, 498; orthographie-reform in Amerika, IV, 61; Pariser ferienkurse, V, 232; „Pas de lieu Rhône que nous“, II, 190; Pflege des gesprochenen englisch in der amerikanischen schule, IV, 192; Reform in Deutschland, IV, 63; Regelung der bühnensprache, V, 432; Sächsischer neuphilologentag in Meissen, IV, 455; Sächsischer neuphilologen-verband, V, 101; 6. allg. deutscher neuphilologentag (1894), II, 63, 152; 6. sommerkurs der Oxford University Extension, I, 598; 7. neuphilologentag in Hamburg, IV, 200; Sommerkurs der Oxford University Extension, II, 260; The English Dialect Dictionary, IV, 125; Tycho Mommsen üb. den unterricht in d. aussprache, I, 195; Unsere „neue methode“ in Amerika, I, 496; Unsere reform in Kanada, II, 493; Vorbildung und aufenthalt im ausland, IV, 127; Wandbilder zur engl. geschichte, II, 435; Was soll aus dem englischen werden? V, 230; Wie sprechen die berliner schüler die fremden sprachen aus? II, 109; Wissenschaft und schule, VI, 463; Wissenschaftliche fortbildungskurse für lehrerinnen in Göttingen, I, 547; Zentralstelle für vermittlung eines internationalen briefwechsels, V, 165;

Zum offiziellen bericht über den karlsruher neuphilologentag, IV, 63; Zum unterricht der engländer in der deutschen sprache und litteratur, II, 110; Zur aufklärung, II, 259; Zur examenfrage, I, 600; Zur frage der neuphilolog. vorbildung, IV, 65, 129, 193; Zur überbürdungsfrage, I, 434; Zu unserem bericht über den karlsruher neuphilologentag, II, 324; 42. versammlung deutscher philologen u. schulmänner, I, 192; Rez. (Breul) I, 298; (Erbe) I, 538; (Siebs) VI, 315; (Viotor-Dörr) II, 38; (Waetzoldt) I, 48.

VIOTOR, W., u. DÖRR, F., Litterarische notizen, VI, 341; Neusprachl. aus zeitungen und zeitschriften, II, 254. Viotor-Dörr, Engl. lesebuch, rez. II, 38; Engl. schulgrammatik, I. teil, rez. II, 38.

VIKTOR, W., und КЪЯН, К., Aufenthalt im ausland, I, 244.

Vokabular, französ., für gymnasien (Beck), rez. V, 495.

Vokal, seine tonbewegung, IV, bbl. I. Vokalklänge, II, bbl., 37.

Vollmöller, K., Der kampf um den roman. jahresbericht, rez. V, 555; Über plan und einrichtung des roman. jahresberichtes, rez. V, 555.

Vorbildung, neuphilolog., IV, 65, 129, 193.

Vorbildung und aufenthalt im ausland, IV, 127.

Vorstellungsverwandtschaft, die lehre von der — und ihre anwendung auf den sprachunterricht (Mühlfeld), rez. V, 278.

Voyelles françaises, la durée des, III, 581.

Voyelles, huit, françaises et anglaises, V, bbl., 25.

Vulgärsprache, londoner, IV, 83, 150, 296, 363, 431, 486.

- Waezoldt, St.**, Die aufgabe des neu-sprachl. unterrichts und die vorbildung der lehrer, rez. I, 48.
- WAGNER, PH.**, Der neu-sprachl. unterricht in Württemberg, I, 34; Entgegnung, VI, 338; Erwiderung, IV, 397; Summer Meeting of University Extension Students, Oxford 1895, IV, 26; Zahlwörter im äussersten osten des franz. sprachgebietes, I, 595; Rez. (Bierbaum) III, 499; (Bremer) I, 536; (Bremer) IV, 309; (Deutschbein und Willenberg) III, 499; (Fehse) III, 499; (Foelsing-Koch) I, 238; (Mentz) IV, 309; (Schmidt) III, 499; (Wenker und Wrede) IV, 309; (Zimmermann-Gutersohn) III, 499.
- WÄRMER**, Antwort, V, 438; Antwort, VI, 85; Der franz. ferienkurs zu Frankfurt a. M. im jan. 1895, III, 36; Zur 32. versammlung rhein. schulmänner, III, 115; Rez. (Arcambeau u. Köhler) IV, 601; (Glöde) V, 95; (Histoire de trois ouvriers français, ed. Wershoven) V, 159; (Passy: Petit Poucet, ed. Röttgers) V, 159.
- Wales**, Reisetstipendien, III, 568.
- WALTER, M.**, Schulreform und reformschulen in Deutschland, VI, 208; Über schriftliche arbeiten im fremd-sprachl. unterricht nach der neuen methode, II, 437.
- Wandbilder**, engl. und franz., VI, 344.
- Wandbilder zur engl. geschichte**, II, 435.
- WANDSCHNEIDER, W.**, Ferienkursus in Genf, I, 307, 411; Rez. (Banner) I, 124; (Banner) II, 44; (Bierbaum) II, 45; (Ricken) I, 125.
- Warntjen, W.**, English Dialogues, rez. II, 575.
- WASSERZIEHER, E.**, Rez. (Caumont) I, 431.
- Waterton, Ch.**: Wanderings in South-America, ed. dr. H. Klöpper, rez. III, 436.
- Watson, H. B. M.**, At the First Corner, rez. V, 289.
- Watson, H. J. J.**, Modern Language Holiday Courses, IV, 305.
- Weber, E.**, Die stellung der aussprache im fremd-sprachl. unterrichte, rez. I, 474.
- Weg, ein**, der wirklich zum ziele führt, III, 489; V, 483; VI, 337.
- Weick, J.**, Causeries pour les enfants, rez. V, 218.
- Weidner, G.**, Englisch als erste fremd-sprache der realschule, rez. II, 304.
- Weise, O.**, Rez. (Blatz) V, 292; (Brenner) IV, 186; (Eberhard-Lyon) V, 225.
- Weise, O.**, Unsere muttersprache, ihr werden und ihr wesen, rez. IV, 447.
- Weiss, M.**, Franz. grammatik für mädchen, teil I, rez. V, 157; teil II, rez. V, 341.
- Weiterbildung**, die eigne, im franz. (Schmeding), rez. VI, 520.
- Weitzenböck, G.**, Lehrbuch der franz. sprache I, rez. I, 584; Lehrbuch der franz. sprache I, II, rez. III, 600.
- WENDT, G.**, Aus dem öffentlichen leben in England, I, 176; Die reform-methode in den oberen klassen der realanstalten, VI, 193; Die wiener reformthesen, VI, 657; England im jahre 1894, II, 473; England im jahre 1895, III, 593; Neuphilologentag, III, 512; Rez. (Conrad) I, 414; (Klöpper) V, 560.
- Wendt, O.**, Enzyklopädie des engl. unterrichts, rez. III, 108.
- Wenker, O. und Wrede, F.**, Der sprach-atlas des deutschen reichs, rez. IV, 309.
- Werner, E.**, Die schulreformprojekte der franz. revolution, rez. I, 525.

- Whitman, S., *The Realm of the Habsburgs*, rez. I, 416.
- WICKERHAUSER, N., *Das resultat eines schuljahres engl. unterrichts nach Vietors und Dörss lehrplan I*, II, 468; *Die resultate des 2. schuljahres engl. unterrichts nach Vietors und Dörss lehrplan I*, III, 476; *Zur bilderfrage*, I, 543.
- Widgery, W. H., *The Teaching of Language in Schools*, rez. I, 179.
- Wien, 8. allgem. deutscher neuphilologentag, V, 440; VI, 142, 192, 247.
- Wien, neuphilolog. verein in, II, 188.
- Wien, 42. versammlung deutscher philologen u. schulmänner, engl. sektion, I, 283.
- Wien, 42. versammlung deutscher philologen u. schulmänner, pädagogisch-didaktische sektion, I, 344.
- Wien, 42. versaml. deutscher philologen und schulmänner, romanische sektion, I, 342.
- Wiener reform-thesen, VI, 657.
- Wiggin, K. D., *Timothy's Quest*, rez. III, 610; *A Cathedral Courtship*, rez. III, 610.
- WILKE, E., *Anschauungsunterricht im engl. und franz. u. seine verteilung auf die einzelnen klassen*, IV, 138.
- Wilke, E., *Method. anleitung für den anschauungsunterricht*, rez. VI, 74; *Paris*, rez. VI, 527.
- Wilke-Dénervaud, *Anschauungsunterricht im franz.*, rez. VI, 74.
- Winkler, A., *Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt?* rez. VI, 516.
- Wissenschaft und schule, VI, 463.
- Wochenschrift, engl., für deutsche, I, 195.
- Wochenschriften, engl., politischen inhalts, VI, 541.
- Wordsworth (Goethein), rez. V, 90.
- Wordsworth in Cambridge, II, 491.
- Wörter, neue engl., I, 436.
- Wörterbuch der engl. und deutschen sprache (Flügel - Schmidt - Tanger), rez. V, 97.
- Wörterbuch, engl.-deutsches u. deutsch-engl. (Grieb-Schröer), rez. IV, 380.
- Wright, *Sketches of English Culture*, ed. dr. C. Klöpper, rez. V, 220.
- Wülker, R., *Geschichte der engl. literatur*, rez. V, 153.
- WUNDER, E., *Franz. und engl. lektüre auf höh. mädchenschulen*, IV, 477.
- Württemberg, neusprachl. unterricht, I, 34.
- WÜRZNER, A., *Die verhandlungen der engl. sektion der 42. versammlung deutscher philologen u. schulmänner in Wien (1893)*, I, 283; *Die verhandlungen der pädagogisch-didaktischen sektion*, I, 344; *Die verhandlungen der romanischen sektion*, I, 342; *Ein neuphilolog. verein in Wien*, II, 188; *Realien und bilder im engl. unterrichte*, I, 245; *Rez. (Betham - Edwards)* V, 287; *(Braddon)* I, 484; *(Elliot)* I, 418; *(Engelmann)* V, 283; *(Hope)* V, 287; *(Hungerford)* V, 287; *(Krüger)* V, 41; *(Lepzien)* V, 290; *(Maarten Maartens)* III, 440; *(Schulbibl. franz. u. engl. prosaschriften, ed. Bahlson und Hengesbach, bd. 3, 10, 11, 12, 13)* III, 560; *(Textausgaben franz. und engl. schriftsteller für den schulgebrauch, bd. 17, 20, 22, 26, 27)* V, 220; *(Whitman)* I, 416; *(Yonge)* I, 484.
- Wychgram, Tournier u. Wüllenweber, *Recueil de contes et récits pour la jeunesse*, rez. I, 297.
- Yonge, C. M., *Grisly Grisell*, rez. I, 484.
- Zahlwörter im äussersten osten des franz. sprachgebiets, I, 595.

44 GENERAL-REGISTER ZU DEN NEUEREN SPRACHEN BD. I—VI.

- Zarcke, Fr., Kleine schriften, bd. I : tigungen zur förderung der neu-
Goetheschriften, rez. V, 329. sprachl. lektüre, V, 428.
- Zeitschrift, englische, für franzosen, Zentralstelle f. schriftsteller-erklärung,
II, 111. VI, 91, 184, 330, 455, 592.
- Zeitschrift, engl., in Deutschland, IV, Zentralstelle f. vermittlung eines inter-
508. nationalen briefwechsels, V, 165.
- Zeitschrift, franz., in Deutschland, I, ZERGIEBL, E. H., Rez. (Kron) III, 551.
545. ZIEHEN, J., Über neuphilolog. gesell-
Zeitschrift, neusprachliche, in Italien, schaftstreisen, VI, 181.
- II, 62. Zimmermann-Gutersohn, Lehrbuch der
Zeitschriften, franz., I, 128. engl. sprache. I. teil, rez. III, 499.
- Zeitschriftenscha, I, 61, 127, 186, 243, Zola, E., Paris, rez. VI, 521; Rome,
370, 493, 539, 592; II, 47, 101. rez. V, 149.
- Zentralstelle für anfragen und berich- Zukunfts-gymnasium (Horn), rez. I, 471.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg i. H.

In unserem Verlage erschien:

Französisches Lesebuch

für die
mittleren Klassen höherer Schulen.

Ausgewählte Musterstücke
aus der neueren französischen Litteratur.

Nach den Prinzipien der Reformer

zusammengestellt von

Dr. O. Glöde,

Oberlehrer am Grossherzoglichen Gymnasium zu Doberan i. M.

gr. 8. XII, 233 S. M. 2.50.

Bei beabsichtigter Neueinführung eines französischen Lesebuches bitten wir ein Probeexemplar dieses ausgezeichneten Buches verlangen zu wollen.

Aus dem Verlage von **H. Welter** in Paris ging in den
unsern über:

LES PARLERS PARISIENS

d'après les témoignages de MM. de Bornier, Coppée, A. Daudet,
P. Desjardins, Got, M^{re} d'Hulst, le P. Hyacinthe, Leconte de Lisle, G. Paris,
Renan, Rod, Sully-Prudhomme, Zola et autres.

Anthologie phonétique.

Par

Eduard Koschwitz,

Professeur à l'Université de Marburg.

Troisième Mille.

gr. 8. XXXI, 153 pages. Cartoné. M. 3.60.

Von demselben Verfasser erschien in unserem Verlage:

Anleitung zum Studium der französischen Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen.

8. VIII, 148 S. M. 2.50, gebunden M. 3.—.

— Zu beziehen durch jede Buchhandlung. —

Neuigkeiten.

Baerwald, Dr. Richard, *Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht.* Eine methodische Untersuchung auf der Grundlage praktischer Unterrichtsversuche. gr. 8. IV, 140 S. Preis M. 2.40

—, *Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule?* gr. 8. IV, 75 S. Preis M. 1.20

Die zahlreichen Schriften über die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts, welche seit 1881 den Büchermarkt überschwemmen, arbeiten allesamt nur an dem Ausbau der „neuen Methode“. In dem Masse aber, als der Gegenstand sich erschöpfte und die Ausbeute an neuen Gesichtspunkten karger wurde, musste sie eine Ermüdung der Leser zur Folge haben.

Demgegenüber versucht der Verfasser auf der Grundlage 10jähriger wissenschaftlicher Arbeit und systematischer Unterrichtsversuche, u. a. an der Uebungsschule des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena, in diesen beiden Schriften noch ungebahnte Wege zu gehen und Fortschritte über die „neue Methode“ hinaus zu erzielen.

Inbetreff der zweiten Schrift wolle man die Selbstankündigung des Herrn Verfassers in der „Zukunft“ vom 7. Januar 1899 nachlesen.

Finck, Dr. Franz Nikolcus, *Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung.* Acht Vorträge. gr. 8. VIII, 128 S. Preis M. 2.—

Separat-Abdruck aus den „Neueren Sprachen“, um ein Register und Zusätze vermehrt.

Müller, Prof. Dr. H., *Heidelberg, Erste liste der vom kanon-ausschuss des allgemeinen deutschen neuphilologischen verbandes als für den schulunterricht „bedingungslos brauchbar“ anerkannten schulausgaben französischer schriftsteller* (abgeschlossen pfingsten 1898). gr. 8. 15 S. Preis M. —.40

Separat-Abdruck aus den „Neueren Sprachen“ Band VI, Heft 6.

Roden, A. von, *Oberlehrer an der Realschule in der Norðstadt zu Elberfeld, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen.* Methodische Ansichten und Vorschläge. gr. 8. 75 S. Preis M. 1.20

Bei der Bedeutung, die der Verwendung von Bildern im fremdsprachlichen Unterrichte heute beigemessen wird, wird diese Schrift, welche die vorliegende Litteratur kritisch würdigt und neue praktische Vorschläge macht, besondere Beachtung finden.

Marburg.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

P. T.

Hiermit erlaube ich mir höflichst anzuzeigen, dass ich zu meinen grossen Städtebildern von Paris, London, Wien und Prag über allgemeines Verlangen

erklärende Conturtafeln

anfertigen liess, welche jedem bestellten Exemplare der Bilder unberechnet beigelegt werden.

Auf diesen erklärenden Conturtafeln sind die wichtigsten und hervorragendsten Punkte aller obgenannten vier Städte klar und deutlich ersichtlich gemacht, so dass auch Lehrpersonen, welche in den erwähnten Städten nicht Aufenthalt genommen haben, sich mit Leichtigkeit in den Bildern zurecht finden können und demzufolge imstande sein werden, der Schulpugend alle erforderlichen Aufklärungen zu ertheilen.

Mit der Bitte, von dieser Mittheilung gütigst Kenntniss zu nehmen, empfehle ich mich

hochachtungsvoll

Wien, im Januar 1899.

Ed. Hölzel.

Voranzeige.

Im Februar erscheint im unterzeichneten Verlage:

En Terre Sainte.

Par

Léon Paul.

Nach des Verfassers *Journal de Voyage* für den Schulgebrauch bearbeitet
von

H. Michaelis,

Schulinspektor und Rektor in Bielefeld a. Rh.

Preis: 80 Pfg. Gebunden: 1 Mark.

Die im vorigen Jahre unternommene bedeutsame Orientreise unseres Kaiserpaares hat die Aufmerksamkeit des deutschen Volkes, insbesondere auch der deutschen Jugend, in erhöhtem Masse auf Palästina gelenkt. Deshalb dürfte ein Werkchen, welches ein klares Bild des Landes und seiner Zustände giebt, vielen Schulen als Lesestoff für den französischen Unterricht willkommen sein. Hat doch auch der französische Unterricht an seinem Teile zu einer möglichst innigen Konzentration der verschiedenen Unterrichtszweige beizutragen. Diese Erwägung hat uns veranlasst, ein Werk schulmässig bearbeiten zu lassen, welches bei seinem Erscheinen in Frankreich grossen Anklang gefunden hat (Léon Paul, *Journal de Voyage*, 1. Aufl. 1864, 2. Aufl. 1865; seither vergriffen). Die Darstellung dieses Schriftstellers zeichnet sich bei aller Schlichtheit und Einfachheit durch grosse Anschaulichkeit und ungemein wohlthuende Wärme aus. Von Versailles werden wir über Marseille, Neapel und Messina nach Egypten geführt. Wir durchwandern Palästina von Jaffa über Jerusalem, Bethanien, Bethlehem, Hebron, das tote Meer, Jericho, Bethel, Silo, Sichem, Samaria, den Carmel, Haifa, Nazareth, den Tabor, den See von Genesareth nach Caesarea Philippi; ein Abstecher nach Damaskus, den Ruinen von Baalbeck und Beyrouth schliesst sich an. Überall tritt uns ein gesunder, von Chauvinismus freier Patriotismus entgegen. Die Texte, sowie die beigegebenen biblischen Geschichten bilden eine vortreffliche Unterlage für Sprechübungen. Das Werk dürfte sich sowohl zur Semester-, als auch zur Privatlektüre eignen. Für die schulgemässe Bearbeitung haben wir den in pädagogischen Kreisen bekannten Schulinspektor Michaelis in Bielefeld (Herausgeber der *Bibliothek phonetischer Wörterbücher*) gewonnen. Das für den Fortschritt der Handlung minder Wichtige ist ausgeschieden worden: sachliche Anmerkungen, eine Karte von Palästina und ein Wörterbuch werden das Verständnis erleichtern.

Wir bitten die Herren Schulleiter und Fachlehrer, dem neuen Unternehmen ihr Interesse entgegenbringen zu wollen.

Dessau, Januar 1899.

Rich. Kahle's Verlag, Inh.: Herm. Oesterwitz.

Verlag von O. R. Reisland in Leipzig.

Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen.

Von

Karl Gustav Andresen.

Achte Auflage. 1898.

28 Bogen. Preis: br. M. 6,—; geb. M. 7,—.

